

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 14

Київ
Педагогічна думка
2014

УДК 371.671.(082)
ББК 74.202я 43
П178

Засновник – Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 20775-10575 ПР від 13.06.2014 р.
Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук

Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 7 від 15 вересня 2014 року)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Гуржій А. М.**, дійсний член НАПН України, доктор техн. наук, професор (науковий редактор); **Головко М. В.**, канд. пед. наук, с.н.с., доцент (заступник головного редактора); **Засксіна Т. М.**, канд. пед. наук, с.н.с. (заступник головного редактора); **Акірі Іон**, доктор фіз.-мат. наук, конференціар (Республіка Молдова); **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Березівська Л. Д.**, доктор пед. наук, професор; **Бурда М. І.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Буринська Н. М.**, доктор пед. наук, професор; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гриненко Д. В.** (перекладач); **Дічек Н. П.**, доктор пед. наук, професор; **Івакін О. П.** (провідний літературний редактор); **Імашев Гізатула**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, с.н.с.; **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Кришмарел В. Ю.**, канд. філос. наук (відповідальний секретар); **Лапінський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Мартиненко В. О.**, канд. пед. наук, с.н.с.; **Мелешко В. В.**, канд. пед. наук, с.н.с.; **Мороз П. В.**, канд. пед. наук, с.н.с.; **Олійник В. В.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Паламар С. П.**, канд. пед. наук, с.н.с.; **Піддячий М. І.**, доктор пед. наук, професор; **Пометун О. І.**, чл.-кор. НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Релько В. Г.**, канд. пед. наук, доцент; **Савченко О. Я.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Севастьянова Д. О.** (технічний секретар); **Хорошковська О. Н.**, доктор пед. наук, професор; **Цимбалару А. Д.**, доктор пед. наук, с.н.с.; **Шелехова Г. Т.**, канд. пед. наук, с.н.с.

П178 Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – 866 с.

У збірнику представлено результат досліджень науковців Інституту педагогіки НАПН України, теоретично і практично значущі результати багаторічних експериментальних досліджень аспірантів і докторантів, наукових кореспондентів і учителів-методистів. Статті збірника висвітлюють актуальні питання теорії підручникотворення; особливості створення сучасної навчальної і науково-методичної літератури.

Збірник призначено науковцям, авторам підручників і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

ЗМІСТ

Топузов О. М. ДИДАКТИЧНА ПРОГНОСТИКА В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА	12
Achiri I. THE ROLE OF A TEXTBOOK IN THE REALIZATION OF THE PUPIL'S INDIVIDUAL TRAJECTORY	21
Балалаєва О. Ю. АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ СЛОВНИК»	26
Барановська О. В. ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ	34
Басюк Л. Б. ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ	42
Белошицький О. О. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	47
Бійчук Г. Л. ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 5 КЛАС» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ	58
Бондар Л. С. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УРСР (40–80-ті роки ХХ ст.)	67
Бурда М. І. КОМПЕТЕНТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ	78
Варава В. Ю., Гораши К. В. ЗАСТОСУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ У СТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ	86
Варзацька Л. О. ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ПОЧАТКОВІ КЛАСИ)	96

Васьківська Г. О. КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ЛЮДИНОЗНАВСТВО» ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ ПРО ЛЮДИНУ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	109
Васьківський М. В. ЦІНІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА	121
Гільберг Т. Г., Сак Т. В., СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК «ПРИРОДОЗНАВСТВО» ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПИТАННЯ СТРУКТУРИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ	130
Holovko M. V. THE INPUT OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF THE HOMELAND TEXTBOOK ON PHYSICS	138
Гончарова Н. О. АНАЛІЗ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ	150
Гривко А. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ МОВИ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ	157
Гринюк О. С. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА БІОЛОГІЇ	165
Гуз К. Ж. ВПЛИВ СТУПЕНЯ АБСТРАКЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІДРУЧНИКА НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ	174
Гупан Н. М. ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ (40–50-ТІ РР. ХХ СТ.)	181
Доротюк В. І. ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ. ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА СКЛАДОВА	189
Засєкіна Т. М. ПІДРУЧНИК З ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	197
Захарчук Н. В. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ЕКОЛОГІЇ	206

<i>Ільченко О. Г.</i> ПІДРУЧНИКИ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ЯК СКЛАДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	214
<i>Ісаєва Г. М.</i> ПІДРУЧНИК ГЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	221
<i>Калініна Л. М.</i> ДЕРЖАВНІ ТА ГРОМАДСЬКІ ФАКТОРИ ТА ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ШКОЛИ	231
<i>Карташова Л. А.</i> ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ КОМП'ЮТЕРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ	248
<i>Кизенко В. І., Трубачова Д. В.</i> ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА	258
<i>Коваленко В. С., Ляшенко А. Х.</i> ПІДРУЧНИК З ХІМІЇ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКІВ З ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ ОСВІТИ	265
<i>Коваль В. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ	271
<i>Ковчин Н. А.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ НАУКОВОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	277
<i>Кодлюк Я. П.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	284
<i>Козленко О. Г.</i> СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО Й ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ БІОЛОГІЇ	293
<i>Копосов П. Г.</i> АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБОМ ІГРОВИХ ЗАВДАНЬ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 2 КЛАСУ	300
<i>Коршевніук Т. В.</i> ПІДРУЧНИК ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ	310

Кравчук О. П., Хмара Т. М. ЯКІСНІ ЗАДАЧІ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ	321
Красовський О. С. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ	330
Криловець М. Г. РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ	335
Кришмарел В. Ю. ДО ПИТАННЯ ПРО ІЛЮСТРАЦІЇ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ: ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ	341
Крячко І. П. ПІДРУЧНИК ЯК ОСНОВА ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКІЛЬНОЇ АСТРОНОМІЇ	349
Лапінський В. В., Регейло І. Ю. НОВІ ПІДХОДИ ДО ПОДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКУ З ІНФОРМАТИКИ	356
Левшин М. М., Тітаренко Н. Ю. ВІДОБРАЖЕННЯ ТРЕНІНГУ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	366
Малієнко Ю. Б. ВИХОВНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ»	381
Мартинюк Т. С. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОПРАЦЮВАННЯ СТАТЕЙ ПІДРУЧНИКА	390
Масол Л. М. ПІДРУЧНИКИ З ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ «МИСТЕЦТВО» ТА «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА» В КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОЇ МОДЕЛІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ	396
Матяш Н. Ю. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ ПРО ЛЮДИНУ В ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	400
Мацейків Т. І. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВИХОВУЮЧОГО НАВЧАННЯ В ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (9 клас)	408
Мацько Н. Д. ДО КОНЦЕПЦІЇ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ	417

Мачача Т. С. РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	425
Мелешко В. В. РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА В СІЛЬСЬКІЙ НЕЧИСЛЕННІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	435
Мороз І. В. ОСОБЛИВОСТІ ДРУГОГО ПОКОЛІННЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (1996-2001 роки)	445
Moroz P. V. METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE SELECTION OF THE ILLUSTRATIVE MATERIAL FOR THE SCHOOL TEXTBOOK OF ANCIENT HISTORY	459
Надтока В. О. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГІДРОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ШКІЛЬНИХ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСАХ	476
Надтока О. Ф. КРАЄЗНАВЧА СКЛАДОВА ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЇХ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА ТА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ	484
Непорожня Л. В. КОМПЛЕКСНА ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ	492
Новченкова К. Д. БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА	501
Онаць О. М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ТЕМАТИКИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ	506
Павлюченко Л. С. ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОВЕДЕННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	520
Петрук О. М. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗНЗ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН	528

<i>Пишко О.Л.</i> ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ПРАВОЗНАВСТВА ДЛЯ 9-ГО КЛАСУ	537
<i>Подопригора Н.В.</i> РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	544
<i>Полонська Т.К.</i> КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОГО ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПОСІБНИКУ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	554
<i>Пометун О.І., Гупан Н.М.</i> ПРОЕКТУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА: ВИМОГИ І ПРОБЛЕМИ	564
<i>Попович Л.М.</i> СИСТЕМНА НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА З ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	574
<i>Приходько А.С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА «ЕТИКА СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ. 9 КЛАС»)	580
<i>Пузіков Д.О.</i> ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	588
<i>Редько В.Г.</i> ЗМІСТ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА	597
<i>Ремех Т.О.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА	611
<i>Рибалко Л.М.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З БІОЛОГІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ	617

<i>Рогоза В. В., Кохан О. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ	625
<i>Самойленко Н. І., Семко Л. П.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	634
<i>Симакова Л. А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	644
<i>Ситник Д. В.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ	652
<i>Ситник О. В.</i> МЕДІАДИЗАЙН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ПРОЕКТУВАННЯ	661
<i>Скавронський П. С.</i> КОМПЛЕКСНЕ ПОЄДНАННЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНИХ КАРТ ТА ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ЕКОНОМІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КАРТОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	668
<i>Сліпухіна І. А.</i> ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ФЛЕШ-ЗОШИТІВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ	675
<i>Слободянюк Л. В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ	684
<i>Смагін І. І.</i> ДИДАКТИЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ КРИТЕРІЙ ЯКІСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	693

<i>Снегирева В. В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ БИОГРАФИЧЕСКИХ СТАТЕЙ В УЧЕБНИКАХ ПО ИНТЕГРИРОВАННОМУ КУРСУ «ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ И МИРОВАЯ)» С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА	700
<i>Соколовська Т. П.</i> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ	708
<i>Сократова Л. Г.</i> СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ІЗ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1-ГО КЛАСУ	716
<i>Тарара А. М., Терещук Б. М.</i> ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ТЕХНОЛОГІЙ	724
<i>Тименко В. М.</i> РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКТУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	733
<i>Топузова А. В.</i> РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТОВАРИСТВА В ОНОВЛЕННІ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	742
<i>Трубавіна І. М., Рижкова А. Ю.</i> ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ ЯК ОСНОВА ВИМОГ ДО ОНОВЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ	747
<i>Трубачева С. Е.</i> РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМАТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА	754
<i>Турянська О. Ф.</i> КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ЗАСАДА ВИЗНАЧЕННЯ ВИДІВ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ	761
<i>Тутащинський В. І.</i> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ	772
<i>Ушакова Н. І.</i> ЛІНГВОМЕТОДИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ ПІДРУЧНИКА З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	781

Файфер Н. В., Дронишевич О. В. ІНОЗЕМНІ ФАХОВІ ПОВНОТЕКСТОВІ РЕСУРСИ У ДЕРЖАВНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ БІБЛІОТЕЦІ УКРАЇНИ ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО	789
Федій О. А. ДЕМОГРАФІЧНІ ПОНЯТТЯ В СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ	797
Хмара Т. М., Задорожня Т. М. ДО ПИТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ФУНКЦІЙ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА	802
Хорошковська О. Н. ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД І ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3–4 КЛАСІВ ЗНЗ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ	810
Чорноус О. В. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ НАВЧАННЯ В ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКАХ	816
Шевченко З. О. ДО ПРОБЛЕМИ НОВИХ ПІДХОДІВ ЩОДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНИХ ФАКУЛЬТАТИВІВ	823
Шевченко С. М. РОЗВИТОК ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УРСР (50-60-ті роки ХХ ст.)	833
Шевчук Л. М. САМОСТІЙНА РОБОТА НАД ТЕКСТОМ У НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ ДЛЯ 3 КЛАСУ	843
Шелехова Г. Т., Новосолова В. І., Ярмолюк А. В. РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ	851
Яценко В. С. ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	860

ДИДАКТИЧНА ПРОГНОСТИКА В КОНТЕКСТІ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

О. М. Топузов,

*доктор педагогічних наук, професор,
заслужений діяч науки і техніки України,
директор Інституту педагогіки НАПН України*

У статті розглянуто проблему застосування дидактичної прогностики в контексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення. Обґрунтовано значущість дидактичної прогностики для створення сучасного підручника, визначено основні завдання дидактичної прогностики в галузі підручникотворення. Розглянуто основні функції дидактичної прогностики щодо передбачення розвитку підручника як важливого засобу навчання. Визначено методи наукового прогнозування, які застосовуватимуться в контексті методичного забезпечення створення вказаного виду навчальної літератури.

Ключові слова: педагогічне прогнозування, дидактична прогностика, підручник, підручникотворення.

Постановка проблеми. Результати аналізу наукової та науково-методичної літератури, нормативно-правових актів, пов'язаних з проблематикою підручникотворення, дають змогу вказати на виникнення нових запитів до змісту та оформлення навчальної літератури, зростання вимог до її якості, передовсім – до якості сучасних підручників. На нашу думку, ця тенденція пов'язана зі зростанням вимог держави й суспільства до якості освіти (зокрема – загальної середньої). Зростання значущості якісної освіти для забезпечення нормальної життєдіяльності та поступу сучасного суспільства змушує державу висувати нові вимоги до системи освіти з метою забезпечення необхідної якості результатів діяльності навчальних закладів, ставити питання про здійснення випереджального розвитку вітчизняної освіти.

Роль підручника в процесі навчання та освіти особистості зумовлює особливий інтерес до нього як до важливого засобу навчання. Оскільки підручник може розглядатися як інформаційна модель процесу навчання (В. П. Беспалько), то випереджальний розвиток освіти не лише породжуватиме нові вимоги до цього різновиду навчальної літератури, але й здійснюватиметься в майбутньому за допомогою підручників нових поколінь (ми вже можемо спостерігати цей вплив на прикладі електронних підручників).

Період кінця ХХ – початку ХХІ ст. ознаменувався суттєвими позитивними зрушеннями у вітчизняному підручникотворенні. Отримали визнання та поширення ергономічні та психодидактичні основи підручникотворення. У змісті вітчизняних підручників набули конкретного відображення запити до

індивідуалізації та профільного характеру навчання, вимоги особистісно зорієнтованого освітнього підходу. У суспільних предметах в підручникотворенні почали успішно застосовуватися культурологічний та цивілізаційний підходи, які суттєво доповнили формаційний. Були створені, експериментально апробовані та впроваджені електронні навчальні видання, зокрема – електронні підручники.

Ці та багато інших досягнень вітчизняного підручникотворення, однак, дають змогу вирішувати передовсім актуальні проблеми підручникотворення. У той же час постає проблема визначення тенденцій та шляхів розвитку вітчизняного підручникотворення та підручника в майбутньому. Розвиток педагогічної прогностики в цілому та, зокрема, дидактичної прогностики дає змогу сподіватися на продуктивне вирішення цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Підручникотворення як процес проектування, написання та оформлення, експериментальної апробації, коригування та впровадження підручника цікавив і продовжує цікавити багатьох видатних учених-педагогів. Можна без перебільшення стверджувати, що майже кожен з них присвятив цій проблемі одну або декілька своїх праць, що свідчить про значущість відповідної проблематики для педагогічної науки.

Найзначущими для нашого дослідження є праці з проблематики підручникотворення, які належать: Ю. К. Бабанському, В. П. Беспальку, Д. Д. Зуєву, В. Г. Кремению, І. Я. Лернеру, М. М. Скаткіну та ін.

Проблематика педагогічного та дидактичного прогнозування знайшла своє відображення в працях відомих науковців: Б. С. Гершунського, Е. Г. Костяшкіна, В. Г. Кременя, І. П. Підласого, М. М. Скаткіна та ін.

За останні роки здійснено дослідження, в яких розглянуто теоретичні й прикладні педагогічні питання, дотичні проблематиці педагогічної прогностики. Ці дослідження відображено в наукових працях, присвячених: дефініціям «прогнозування» в сучасній педагогіці (І. О. Фоменко), методологічним основам педагогічного прогнозування (Н. В. Давкуш), труднощам прогнозування системних змін в освіті й науці Європи та світу (К. В. Корсак), прогнозуванню саморозвитку інноваційної педагогічної системи з урахуванням її стану та оточення (В. В. Докучасва), спіральній моделі педагогічного прогнозування ефективного навчання (М. В. Кошелєв), ролі педагогічного прогнозування у професійній діяльності вчителя (О. О. Кабанська), особливостям прогнозування, що здійснює педагог у процесі діяльності (О. С. Волярська), прогнозуванню як компоненту професійної майстерності сучасного педагога (В. Г. Демидова) та ін.

У той же час окремих ґрунтовних досліджень, присвячених прогнозуванню розвитку підручникотворення, передбаченню вимог до підручника та розвитку цього засобу навчання в майбутньому, не проводилося. Відсутні наукові праці з проблематики застосування педагогічної та дидактичної прогностики для розвитку теорії та практики вітчизняного підручникотворення.

Мета і завдання статті. *Метою статті* є обґрунтування доцільності й значущості застосування ідей та методів дидактичної прогностики в кон-

тексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення. *Завданнями статті є:* обґрунтування значущості дидактичної прогностики для створення сучасного підручника, визначення основних завдань дидактичної прогностики в галузі підручникотворення, визначення та обґрунтування основних функцій дидактичної прогностики щодо передбачення розвитку підручника як важливого засобу навчання в майбутньому, визначення методів дидактичного прогнозування, які застосовуватимуться в процесі створення вказаного виду навчальної літератури.

Основна частина. Модернізацію й подальший розвиток процесу вітчизняного підручникотворення, досягнення відповідності його результатів освітнім і суспільним вимогам можна без перебільшення назвати одним з головних завдань як теорії підручника, так і загалом сучасної української педагогіки, передовсім – дидактики. Підручник – це не тільки навчальна книга, в якій систематично викладено основи знань в певній галузі на рівні сучасних досягнень науки й культури [4, с. 301], а її зміст відповідає чинній навчальній програмі. Це водночас один з найважливіших засобів навчання, форма фіксації змісту навчання (В. В. Краєвський), засіб засвоєння змісту освіти (І. Я. Лернер), один з ключових елементів освітнього процесу (Е. Г. Гельфман, М. О. Холодна), комплексна інформаційна модель процесу навчання (В. П. Беспалько). Таким чином, значущість підручника для організації та здійснення процесу навчання переоцінити досить важко.

Дослідження процесу та результатів підручникотворення перебувають у сфері наукових інтересів представників багатьох наук. На думку І. Я. Лернера, підручник є самостійним об'єктом дидактичного дослідження [3]. Крім учених-педагогів (зокрема – фахівців з дидактики), це наукові й науково-педагогічні працівники, які генерують (викладають) відповідне фундаментальне або прикладне наукове знання, вчителі, психологи (наприклад, спеціалісти з психодидактики), книгознавці та ін. Таким чином, розвиток теорії та практики підручникотворення здійснюється за участі таких наук, як педагогіка, психологія, книгознавство та ін.

На жаль, практично до останнього часу процес вітчизняного підручникотворення перебував поза увагою педагогічної та дидактичної прогностик. Результати досліджень Б. С. Гершунського, наведені в його наукових працях, присвячених прогнозуванню змісту навчання (зокрема – змісту навчання в технікумах [2]), упритул наближалися до проблематики прогнозування навчальної літератури як форми відображення й фіксації змісту освіти. Однак ці ідеї Б. С. Гершунського не були повною мірою реалізовані не лише в Україні та Росії, з якими пов'язане життя й діяльність ученого, а й в інших країнах. Недостатню увагу до теоретичних і прикладних проблем прогнозування сучасного підручника можна пояснити як недостатнім рівнем розвитку дидактичної прогностики, так й пануванням певних стереотипів підручникотворення.

Суспільний запит на окреслення стратегічних цілей і передбачення шляхів розвитку вітчизняної системи освіти, на визначення результатів освітньої ді-

яльності вітчизняних навчальних закладів актуалізує потребу в дослідженнях з педагогічної та дидактичної прогностики. Це, з огляду на обґрунтовану вище роль і значущість підручника в процесі навчання, дає змогу актуалізувати проблему прогнозування сучасного підручника. Таким чином, дидактична прогностика може стати однією з повноправних складових теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення.

Значущість застосування ідей, принципів та методик дидактичної прогностики в контексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення полягає в створенні реальних передумов для:

- урахування в підручнику обґрунтованих прогнозів розвитку відповідної педагогічної системи (дидактичних процесів), сприяння розвитку компонентів цієї системи (процесів), на які може впливати зазначена навчальна книга (за В. П. Беспалько, це: цілі, зміст, певні організаційні форми навчання тощо);
- наукового обґрунтування логічної побудови змісту освіти на основі його випереджального відображення відносно прогнозованих суспільних вимог (з його подальшою фіксацією в змісті підручника);
- реалізації в змісті підручника результатів прогностичного аналізу взаємовідносин науки й навчального предмета, сфери практичної діяльності й навчального предмета, прогностичного аналізу суспільних вимог до розвитку сфери практичної діяльності, а на цій основі – вимог до результатів освіти загалом та вивчення навчального предмета зокрема;
- втілення конкретних науково обґрунтованих прогнозів щодо цілей, змісту, організаційно-методичних основ процесу навчання;
- прогнозування оптимального змісту підручника, тенденцій розвитку його текстового (основний, додатковий і пояснювальний тексти) та позатекстових компонентів (методичний апарат, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) та ін.

Таким чином, процес підручникотворення спиратиметься не лише на актуальні педагогічні, дидактичні, психолого-педагогічні та інші вимоги до навчальної книги, історичний досвід вивчення певного предмета, але й на наукові (педагогічні та дидактичні) прогнози розвитку підручника.

Як уже було зазначено, однією з теоретико-методичних основ підручникотворення, прогнозування сучасного підручника може стати дидактична прогностика. Тому варто дати визначення цієї галузі педагогічної прогностики.

Дидактична прогностика – це відносно самостійна галузь наукового знання, що постала на перетині дидактики та педагогічної прогностики; наукова дисципліна, яка досліджує фундаментальні (теорії, закономірності, підходи, принципи тощо) та прикладні (моделі, технології, методи та методики) аспекти процесу дидактичного прогнозування [5].

На нашу думку, одним з основних завдань дидактичної прогностики на сучасному етапі стає передбачення змін матеріально-технічної бази, визначення нових засобів навчання, необхідних для успішної реалізації завдань цього процесу, зумовлених новими суспільними запитами [5].

Уже зараз можна констатувати необхідність залучення дидактичної прогностики для розв'язання завдань передбачення різних видів й типів навчальної й навчально-методичної літератури. Першочергова значущість її для теоретико-методичного забезпечення підручникотворення не викликає сумнівів з огляду на роль і місце підручника в процесі навчання. Головним завданням педагогічного й дидактичного прогнозування в контексті підручникотворення є отримання випереджальної інформації про різні аспекти розвитку теорії й практики цієї діяльності, про тенденції та перспективи розвитку підручника для визначення вимог до нього в майбутньому, обґрунтування його цілей, змісту, структури та ін.

Застосування дидактичної прогностики в процесі створення сучасного підручника може відбуватися шляхом розв'язання таких основних завдань:

- передбачення цілей і завдань, визначення дидактичних аспектів розвитку теорії підручника як основи сучасного підручникотворення;
- прогнозування ролі та місця підручника в процесі навчання в майбутньому, тенденцій його розвитку (зокрема розвитку електронного підручника);
- передбачення суспільних (соціальних, економічних, інформаційних, матеріально-технічних тощо), найзагальніших педагогічних умов розвитку освіти та навчання в майбутньому, які визначатимуть вимоги до підручника, особливості його подальшого використання в процесі навчання;
- прогнозування нових суспільних та особистісних запитів до якості підручника, які впливатимуть на розвиток вітчизняного підручникотворення;
- передбачення модернізаційних змін в цілях, змісті та організаційно-методичному забезпеченні освіти та навчання, які відображатимуться в підручниках майбутнього;
- прогнозування можливості виникнення (оновлення), нових параметрів освітніх технологій (передовсім – інформаційних), що створюватиме нові можливості та породжуватиме нові вимоги до підручникотворення;
- передбачення особливостей контингенту учнів (передовсім загально-психологічних та соціально-психологічних), які матимуть суттєве значення для підручникотворення;
- прогнозування нових завдань і шляхів диференціації змісту освіти (зокрема забезпечення профільності, особистісного підходу, індивідуальної освітньої траєкторії учня), які визначатимуть змістове наповнення підручників у майбутньому;
- передбачення можливостей та шляхів оптимізації навчального процесу за допомогою змін у підрунику;
- прогнозування особливостей підручників відповідно до рівнів та типів навчальних закладів, для яких вони створюються, та ін.

Одним з найцікавіших актуальних завдань дидактичної прогностики в контексті теоретико-методичного забезпечення процесу створення підручника є передбачення змін у підручникотворенні, зумовлених європейською інтеграцією нашої держави, входженням вітчизняної системи освіти до європейського

освітнього простору. Варто зазначити, що як окремі європейські країни зокрема, так й освітні інституції Європейського Союзу в цілому мають свої традиції підручникотворення, розроблені критерії та методики оцінювання якості підручників. Процес створення підручників у більшості держав-членів Європейського Союзу є досить прозорим, контролюється громадськістю та видавництвами, економічно зацікавленими у випуску якісної та конкурентоспроможної навчальної літератури. Таким чином, уже зараз можна загально прогнозувати, що навіть поступова інтеграція системи освіти України до європейського освітнього простору матиме вплив на теорію та практику вітчизняного підручникотворення.

Інститут педагогіки НАПН України є флагманом підручникотворення для загальної середньої освіти. У нашому Інституті щорічно проводиться представницька конференція «Проблеми сучасного підручника». Тому представників наукового колективу Інституту педагогіки цікавитиме, які вимоги до підручникотворення, які можливості для нього створює інтеграція до європейського освітнього простору. Отже, є небезпідставні очікування, що наші вчені, аспіранти й докторанти досліджуватимуть і завчасно передбачатимуть зміни у підручникотворенні, зумовлені входженням вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору.

Вплив дидактичної прогностики на теорію та практику підручникотворення можна також розкрити шляхом визначення та обґрунтування її функцій, тобто основних напрямів дидактико-прогностичної діяльності, які впливатимуть на створення сучасного підручника.

Б. С. Гершунський виділяє шість функцій наукового передбачення в дидактиці: управлінську, перетворювальну, світоглядну, теоретичну, системоутворювальну (інтегративну), функцію комунікації [1, с. 156 – 160]. Відштовхуючись від цих функцій, а також на основі виділених нами вище завдань дидактичної прогностики в галузі підручникотворення, ми можемо виокремити такі функції:

1. *Інформативну* – оприлюднені результати прогнозування тенденцій розвитку процесу підручникотворення, вимог до підручника можуть використовуватися авторами, експертами, видавцями та іншими учасниками зазначеного вище процесу для його оптимізації, досягнення нової якості цього виду навчальної літератури.

2. *Теоретико-методологічну* – результати теоретичних досліджень, проведених в межах дидактичної прогностики, сприятимуть визначенню та обґрунтуванню напрямів розвитку теорії підручникотворення. Можна стверджувати, що ґрунтовний дидактичний прогноз у галузі підручникотворення матиме не лише предметний, а й методологічний зміст – змушуватиме до критичного переосмислення наявного досвіду теоретичного забезпечення створення підручника, спричинить необхідність введення нових понять, вироблення нових принципів і правил, виникнення нових теорій, концепцій та ідей, оновлення методів створення підручника та дослідження цього процесу.

3. *Методичну* – методи та методики прогнозування, визначені, розроблені та апробовані в межах дидактичної прогностики, застосовуватимуться для здійснення теоретичних і прикладних досліджень в галузі підручникотворення, вирішення прикладних завдань створення підручників.

4. *Управлінську* – за допомогою прогнозів, розроблених на основі теорії та з допомогою методів, обґрунтованих дидактичною прогностикою, стає можливим науково обґрунтоване визначення цілей, завдань, напрямів випереджального розвитку процесу підручникотворення, управління розвитком педагогічних систем шляхом упровадження новітніх підручників (наприклад, електронних) та ін.

5. *Коригувальну* – прогнозування тенденцій розвитку підручникотворення та підручника, змін у суспільних та особистісних запитах до підручників дасть змогу авторам цієї навчальної літератури переробити та доповнити свої праці відповідно до цих тенденцій і змін.

Отримання результатів передбачення розвитку підручникотворення й підручників, необхідних для реалізації зазначених вище функцій, буде неможливим без застосування відповідних методів наукового прогнозування. До цих методів можна віднести:

1. Загальнонаукові методи (аналіз і синтез, спостереження, експеримент, мисленнєвий експеримент та ін.).
2. Методи експертних оцінок.
3. Методи моделювання (у т. ч. математичного).
4. Методи математичної статистики.
5. Педагогічні, психологічні, соціологічні методи та ін.

Класифікація цих методів може здійснюватися за кількома основами: за походженням (наукою, з якої запозичені), за завданнями застосування, за етапами процесу застосування, в яких використовуватимуться тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес створення сучасного підручника має враховувати не лише актуальні можливості та потреби, але й майбутні запити до цього виду навчальної літератури, тенденції розвитку процесу навчання, освіти. Виходячи з цього, дидактичну прогностику варто розглядати як одну з вагомих теоретико-методичних основ підручникотворення. Ця галузь педагогічної прогностики може забезпечити вирішення ряду важливих завдань передбачення тенденцій розвитку процесу підручникотворення й підручника як засобу навчання й елементу освітнього процесу.

Внесок дидактичної прогностики в розвиток теорії та практики підручникотворення буде пов'язано зі здійсненням декількох її функцій (основних напрямів дидактико-прогностичної діяльності, які впливатимуть на створення сучасного підручника): інформативної, теоретико-методологічної, методичної, управлінської, коригувальної.

Розв'язання завдань педагогічного й дидактичного прогнозування в галузі підручникотворення вимагатиме застосування комплексу методів наукового

прогнозування, які входять до наукового інструментарію дидактичної прогностики. Це загальнонаукові методи (аналіз і синтез, спостереження, експеримент та ін.), методи експертної оцінки, методи моделювання, методи математичної статистики, педагогічні, психологічні, соціологічні методи та ін.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть в обґрунтуванні ефективності методів науково-педагогічного прогнозування, які застосовуватимуться для розв'язання завдань підручникотворення, у визначенні особливостей застосування дидактичного прогнозування для передбачення тенденцій розвитку підручників для різних рівнів системи освіти, специфіки передбачення тенденцій підручникотворення з різних навчальних предметів.

Література

1. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика : учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта; Наука, 2003. – 768 с.
2. Гершунский Б. С. Прогнозирования содержания обучения в техникумах / Б. С. Гершунский. – М. : Высшая школа, 1980. – 144 с.
3. Лернер И. Я Методологические проблемы дидактической теории построения учебника / И. Я Лернер // Каким быть учебнику: дидактические принципы построения / под ред. И. Я Лернера, Н. М Шахмаева. – Ч. 1. – М. : Изд-во РАО, 1992. – С. 7–26.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
5. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 32-38.

References

1. Gershunskii` B. S. Obrazovatel`no-pedagogicheskaiia prognostika. Teoriia, metodologiia, praktika : ucheb. posobie / B. S. Gershunskii. – М. : Flinta; Nauka, 2003. – 768 s.
2. Gershunskii` B. S. Prognozirovaniia soderzhaniia obuchenii v tekhnikumakh / B. S. Gershunskii`. – М. : Vysshiaia shkola, 1980. – 144 s.
3. Lerner I. Ia. Metodologicheskie problemy` didakticheskoi` teorii postroeniia uchebnika / I. Ia. Lerner // Kakim byt` uchebniku: didakticheskie printsipy` postroeniia / pod red. I. Ia. Lerner, N. M Shakhmaeva. – Ch. 1. – М. : Izd-vo RAO, 1992. – S. 7–26.
4. Pedagogicheskii` entsiklopedicheskii` slovar` / gl. red. B. M. Bim-Bad. – М. : Bol`shaia Rossiiskaia entsiklopediia, 2003. – 528 s.
5. Topuzov O. M. Pedahohichna prognostyka: teoretyko-metodychna osnova prohnzuvannia rozvytku pedahohichnykh nauk i pedahohichnoi praktyky / O. M. Topuzov // Ridna shkola. – 2014. – № 7. – S. 32-38.

Топузов О. М.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

В статье рассмотрена проблема использования дидактической прогностики в контексте теоретико-методического обеспечения создания современного учебника. Обоснована значимость дидактической прогностики для создания современного ученика, определены основные задачи дидактической прогностики в обозначенной области деятельности. Рассмотрены основные функции дидактической прогностики относительно предвидения развития учебника как важного средства обучения. Определены методы научного прогнозирования, которые могут быть использованы в контексте методического обеспечения создания этого вида учебной литературы.

Ключевые слова: педагогическое прогнозирование, дидактическая прогностика, учебник, создание учебника.

Topuzov O. M.

DIDACTIC PROGNOSTICS IN THE CONTEXT OF THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROVISION OF THE CREATION OF A MODERN TEXTBOOK

In the article, the problem of usage didactic prognostics in the context of the theoretical and methodological provision of creating modern textbooks was observed. The importance of didactic prognostics in the area of creating textbooks was specified. The main functions of didactic prognostics in forecasting the development of a textbook as an important education means were considered. The methods of scientific forecasting which will be used in the context of the methodological provision of the creation of the abovementioned type of educative literature were defined.

Keywords: pedagogical forecasting, didactic prognostics, textbooks, textbooks creation.

THE ROLE OF A TEXTBOOK IN THE REALIZATION OF THE PUPIL'S INDIVIDUAL TRAJECTORY

I. Achiri,

*Doctor of Physical-Mathematical Science, Associate Professor of the
Institute of Pedagogical Science. Chisinau of the Republic of Moldova.
e-mail: ionachiri@mail.ru*

The article deals with the improvement of the school textbook in the individual educational pathway of pupils and of forming competence.

Keywords: *school textbook, pedagogical paradigm, the individual educational pathway of pupils, competence.*

The set goals and certain objectives. In the context of competence formation, personality-oriented education is the most important individual educational paradigm of the XXI century. A school must create the conditions to implement the each pupil's potential on the highest level. A textbook as well as additional methodical-didactic provision for it must be designed on this base.

Analysis of the recent studies. Taking into consideration the requirements of the modern period of the development of the society as well as a school we can mark out that formation of a pupil's personality becomes of high priority nowadays. In this context, the role of the pupil's individual educational trajectory is very significant. Unfortunately school textbooks don't focus on the most important issues and do not achieve the key goals.

The objective of the article. To ground the importance of a school textbook as a foundation in the realization of the pupil's individual educational trajectory in the context of a modern pedagogical paradigm.

The main part. The formation of a personality who is able to realize oneself at the highest level in the XXI century becomes the main objective of the modern school education. Usage of the special technology information on the pupil's individual educational trajectory must be reflected on the components of the school educational process:

- individuality and variety of education;
- personality-oriented education;
- integration and complex use of the informational and communicative technologies;
- integration of the school discipline study;
- giving a pupil an opportunity to choose one's own educational trajectory and appropriate subject by choosing a variety of educational syllabus.

The optimum combination of the scientific and accessible account of educational material and practical oriented textbook (text, e-mail) in context with the personality-oriented education remains topical. In their turn, the chapters, the

order of which reflects a certain gradation in difficulty, focus on each one on a selected type of exercise as following:

- the leading substantial lines;
- the logical reasoning lines;
- the lines of one's world outlook;
- the applied and practical activity lines;
- the connective lines between subjects;
- the lines of evaluation and self-appraisal;
- the lines of differentiation (as the mathematics manual for 5-9 forms of the

Republic of Moldova contains three-level assignments:

- 1 level – Consolidate knowledge;
- 2 level – Form skills and use them;
- 3 level – Develop ability to create, but only two levels are obligatory for all

pupils.

-the line of creative activity which is an ideal opportunity to practice consolidation of the studied material (systematic and extensive research development, laboratory and practical graphic works, project works which can be taken by the pupil and teachers can feel free to add any update material which is available for any of the chapters, whitening the personal educational trajectory.

The textbook(text, small-sized) must be developed in the full correspondence with the scientific-methodological-didactic complex (SMDC), containing:

- electronic version of the textbook (with the elements soft-interaction);
- CD for a teacher (a collection of teaching aids is represented; tests at the level of grammar, didactic project works, including software tools etc;
- CD for pupils (workbook, more precisely defined topics of social, public and personal interest; final tests, graduation exam tests, knowledge correction line etc.).

The future is for the Scientific –Methodological-didactic complex (SMDC), which has to provide realization of broad spectrum of different styles of educational activity and the main is individual-educational pupil's trajectory in common with school textbooks.

Including:

- algorithm (problem solution, based on a sample, algorithm);
- visual (finding bonds corresponding facts, comparison through different information retrieval);
- applied (using ready patterns, creating and using new models enclosure in different fields);
- deductive (systematic and intensive skills development);
- research (select information, process data, classification and generation facts and information, heuristic);
- combined (using diverse options, creating proper diversity, conduct necessary calculation and evaluations);
- integrating (implement inter subject bonds, interact with the scientific field, solve complex problems and significant vital situations, exposure skills through a different competence).

The assignments which are placed in SMDC must consolidate the whole spectrum of cognitive styles. This is very important for our discussion on the pupil's individual educational trajectory. It's clear that both theoretical and practical parts are directed at the development of the intellectual abilities of a pupil, and our textbook is very necessary here. The pupil shows his intellectual potential and possibilities through perceptiveness and understanding new information and knowledge from one hand and problem solution using this knowledge from another hand. Individual approach to a pupil shows that the teacher knows what style of assignments he will suggest to his pupil. The teacher must take in account the individual preferences of each person and instruct the pupil which style is the best.

The importance of motivation is great at this moment. The final result will show efficient teaching. In accordance with the result, we understand receiving the right answer as well as qualities development in certain directions.

In this context, the teaching process becomes more significant than the supposed answer and its assignments.

Practically, in the pupil's individual educational trajectory, the leading role must be played by the self-education which is supervised by the textbook as well as the Informational Communicative Technologies. For organizing the self-education of the pupils, in particular, the creating of teaching portal/site is necessary (one more component of the educational-methodical-didactic complex (EMDC) is giving the following permission.

- twenty four hours availability;
- interaction;
- obtaining a possibility to discuss appearing questions using forum;
- free access to the individual doctor's consultation (psychologist) as well as a teacher's of a school subject;
- having an opportunity to demonstrate one's portfolio, reflecting the pupil's individual achievement;
- having an opportunity to obtain information about the project and the activities which are organized on the portal/site;
- being able to receive supplementary information recommended by a specialist from the certain field of knowledge;
- having an opportunity for self-examination and self-estimate of educational activity;
- having an opportunity for correction of one's educational trajectory;
- having an opportunity to form a special group for the research activity.

Educational portal/site, undoubtedly, addresses the needs of all pupils who are interested in acquiring results in different types of educational activity:

- work on project plan;
- research organization;
- study theory;
- problem solution of different complexity;
- various types of play-educational activity;
- discussion topics of scientific themes; etc.

Synchronized works gives such opportunity to a pupil when he operates the textbook and manages self-education. Furthermore, distance learning is the most significant prerogative of the XXI century.

Organization of the self-educational activity will promote in increasing subjectivity of education as well as all pupil's needs and interests and will setup a foundation for the productive self-realization.

The riches of materials give a broad opportunity to take only a certain part from all materials and use them in a certain situation for certain goals.

Both a pupil and a teacher must have the access to them. The teacher's prerogative is to choose the assignment. This increases responsibility in choosing varied directions in studying curriculum, including characteristics of different levels as well as the balance between various cognitive styles.

The textbook is indented for the combined work or individual use by a teacher and a pupil; we suggest a new approach to creating a textbook using a unit of teaching. The unit includes the part of the unit of contents (chapter, module) which touches upon significant scientific problem studying during the certain space of time, in frame of that unit of the content. Building the textbook based on the unit of teaching gives a possibility to use the four-step algorithm of competence formation:

I. A stage of obtaining the new fundamental knowledge is associated with the cognitive activity – **to know**.

II. A stage of functional knowledge – is associated with the cognitive activity – **to be able to** (solving simple problems, standard problems, application in common situation).

III. A stage of conscious knowledge – is associated with the cognitive activity – **to be able** (solving nonstandard problems and problematical situations).

IV. A stage of external (social) display of knowledge – display of competence – a pupil integrates all three abovementioned stages associated with the cognitive activity **to be able to stand, to be able to live, to be able to act, to be able to suggest an adequate plan of actions** (solving problems from real life).

The textbook, undoubtedly, addresses the needs of all pupils who are interested in acquiring top performance and competence, especially when it comes to the final and the entrance exam. This book is meant to test the capacity of high school pupils to discern between different section of knowledge and qualitative realization of individual pupil's trajectory. Taking into consideration the fact that we are in a new information space it is necessary to think how to write the textbook (the text and the electronic book), the book of problems, how to teach pupils at the lessons and what quantity of tasks should be given as home assignment, we, in our turn, recognize the opportunity to find ready answers of homework (RAH) in Internet.

Conclusion. Realization of the individual educational pupil's trajectory corresponds to the humanistic educational line; in this context, we accept the realization of the exclusive education. School textbooks represent a collection of teaching aids to be used to achieve one's purpose. The main implementation is EMDC textbook. There are many ways in which every pupil can perform his own

way of studying. He has to use his own individual educational trajectory and obtain competences which are necessary for the qualitative social integration.

The main objective of updated education in the post-Soviet space is the alteration of pupil's mentality taking in account his own personal formation.

Bibliografy

1. Mathematics. Pupil's book for 5th form (text) I. Achiri, A. Braicov, O. Shpunteco, L. Ursu. Chisinau: Prut- International, 2010. – 232 p.

2. Vdovina S. A. Individual – Educational trajectory as the means of subject – subject realization in school process in modern school. Cand.ped.science, S.A. Vdovina. Tobolsk, 2000. – 175 p.

3. Hutorskoï A. V. Didactic heuristic. Theory and Technology of creating teaching (text) Hutorskoï A. V. MUS, 2003. – 416 p.

Акірі І.

ПІДРУЧНИК ТА ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЇКТОРІЯ УЧНЯ

У статті розглянуто питання про роль шкільного підручника в реалізації індивідуальної навчальної траєкторії учня в контексті формування компетенцій.

Ключові слова: шкільний підручник, педагогічна парадигма, індивідуальна навчальна траєкторія учня, компетенція.

Акири И.

УЧЕБНИК И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ УЧЕНИКА

В статье рассмотрен вопрос о роли учебника в реализации индивидуальной образовательной траектории ученика в контексте формирования компетенций.

Ключевые слова: школьный учебник, педагогическая парадигма, индивидуальная образовательная траектория ученика, компетенция.

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЕЛЕКТРОННИЙ НАВЧАЛЬНИЙ СЛОВНИК»

О. Ю. Балалаєва,

*старший викладач кафедри української, англійської та латинської мов,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
ім. М. О. Драй-Хмари
e-mail: l.balalaeva@yandex.ru*

Стаття присвячена проблемі визначення сутності поняття «електронний навчальний словник». Дослідження здійснено в контексті концептуальних засад навчальної і комп'ютерної лексикографії. Описано функції навчальних словників, узагальнено методичні вимоги до них. Висвітлено різні підходи до розуміння сутності електронних словників та їх класифікації. Велику увагу приділено порівняльному аналізу структурних особливостей поліграфічних і електронних словників, дослідженню потенціалу останніх.

Ключові слова: навчальний словник, електронний словник, навчальна лексикографія, комп'ютерна лексикографія.

Постановка проблеми. Електронні словники вважаються відносно новим явищем на ринку вітчизняної видавничої продукції, яке стрімко розвивається і набуває популярності в самих широких колах користувачів. Проте аналіз сучасного рівня розвитку електронного навчального контенту з латини свідчить про явний дефіцит латинсько-українських словників як загальної, так і спеціальної лексики. Брак електронних навчальних словників зумовлений низкою об'єктивних проблем як практичного, так і теоретичного характеру.

Проблема визначення статусу електронного навчального словника знаходиться у зоні перетину двох відносно нових напрямів у лінгвістиці: навчальної лексикографії та лексикографії комп'ютерної і вимагає залучення концептуальних ідей і ключових моментів кожної з них.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні засади навчальної лексикографії закладені в працях С. Бархударова, В. Гака, Т. Жеребило, П. Денісова, В. Морковкіна, С. Новікова та ін. Проблемам теорії і практики розробки електронних словників присвячені дослідження А. Баранова, В. Беркова, М. Лаптевої, М. Ковязіної, Л. Колодяжної, І. Кульчицького, Р. Мисака, Н. Сивакової, В. Селегея, О. Чепик, Г. Чередниченко та ін.

Формулювання мети статті. Метою даної наукової розвідки є аналіз сутності поняття «електронний навчальний словник» у контексті концептуальних засад навчальної і комп'ютерної лексикографії.

Основна частина. Навчальна лексикографія – це прикладна лінгвотодична дисципліна, змістом якої є теоретичні та практичні аспекти опису лексики в навчальних цілях. У теоретичному плані навчальна лексикографія визнається молодого галуззю мовознавства, яка відокремилася в 70–80-х ро-

ках ХХ ст., хоча практично вона є найдавнішою цариною науки про словники. Основним завданням навчальної лексикографії є лексикографічне забезпечення вивчення мови, провідними напрямками вважаються теорія і практика створення навчальних словників.

За визначенням О. Кочневої, В. Морковкіна, навчальний словник – це «лексикографічний твір будь-якого типу та обсягу, спеціально призначений для надання допомоги у вивченні мови як засобу передачі своїх і сприйняття чужих інформаційних станів» [2, с. 64].

У лексикографії навчальні словники становлять окремих тип словників, що виділяються навчальною спрямованістю і використовуються як один із засобів навчання. Їх навчальний характер виявляється в складі словника, відборі, розміщенні, способах подачі та інтерпретації лінгвістичної інформації, мові викладу матеріалу, обсязі, оформленні.

В. Перебийніс формулює такі їх особливості: 1) навчальний словник повинен відповідати програмі викладання мови на певному етапі її вивчення; 2) словникова стаття повинна бути короткою, добре структурованою, легкою для використання тими, хто ще не має достатніх навичок роботи зі словником; 3) велика увага повинна приділятися сполучуваності реєстрових слів; 4) словник повинен включати невелику кількість додатків, які доповнюють реєстр необхідною для даного етапу вивчення мови інформацією [4, с. 82].

Отже, за словами дослідниці, навчальні словники – «це словники короткі, вузького призначення, добре структуровані, прості за будовою, щоб забезпечити ефективність їх використання учнями чи студентами, які не набули ще міцних навичок користування словником» [5, с. 73].

Серед дослідників не існує єдиної точки зору щодо функцій навчальних словників.

Т. Жеребило стверджує, що незважаючи на ряд специфічних особливостей, навчальні словники акумулюють і представляють в лексикографічно обробленому вигляді зміст підручників, посібників, різних дидактичних матеріалів. Найважливішими функціями словників як засобу навчання та розвитку особистості є навчальна, освітня, виховна, розвиваюча. Разом із цими універсальними функціями, навчальні словники виконують свої специфічні функції: довідкову, інформативну, систематизуючу, кодифікуючу, мотиваційну.

Отже, дослідниця розглядає навчальний словник передусім як частину дидактичної системи і пріоритетними вважає функції, властиві засобам навчання (хоча на наш погляд, такий підхід не завжди правомірний, адже виявити, наприклад, виховну функцію у навчальному термінологічному словнику досить важко).

Б. Бім-Бад та ін. вважають, що навчальні словники виконують навчальну, довідкову та систематизуючу функції, а також функції, характерні для словників всіх типів: інформативну і нормативну (у даному випадку, звернемо увагу на сутнісну близькість довідкової та інформативної функцій).

М. Лаптева до провідних функцій термінологічних тлумачних навчальних словників відносить такі: інформаційну, систематизуючу та функцію самоосвіти.

Більшість дослідників (М. Ковязіна, Т. Петрашова, В. Табанакова та ін., включно з автором цього дослідження) поділяють думку П. Денисова: навчальним словником вважається такий, в якому мінімальна лексична система здатна виконувати чотири функції: навчальну, систематизуючу, довідкову і нормативну.

Провідна функція відображає той параметр словника, який є домінантним і в силу цього визначає тип словника. Отже, у навчальних словниках пріоритетною стосовно інших функцій визнається навчальна. Проте всі ці функції можуть перетинатися і реалізуватися в різних пропорціях в межах одного словника. Лексикографи відзначають, що особливістю сучасних словників є саме їх багатофункціональність.

При укладанні словника слід враховувати мету вивчення мови: володіння розмовною мовою, вироблення навичок перекладу, розуміння фахової літератури, професійна комунікація тощо.

За даними дослідників, все більше набуває розвитку новий різновид лексикографічних праць – термінологічні словники як навчальні посібники. До них належать словники, які відображають термінологію певної спеціальності чи ще обмеженішої тематики – курсу [6, с. 77].

А. Полуктова конкретизувала вимоги до навчальних термінологічних словників. Наведемо деякі з них:

1) реєстр словника повинен включати невелику кількість слів, його основу становить лексичний мінімум, який відповідає програмі етапу навчання та відібраний на основі аналізу частотності вживання термінів;

2) навчальний словник повинен містити рекомендації щодо послідовності вивчення термінів у загальній терміносистемі;

3) словникова стаття повинна бути короткою, добре структурованою, містити не тільки переклад слова, але й ілюструвати його вживання в лексичному та термінологічному оточенні;

5) як тлумачення слова, так і приклади-словосполучення можуть включати тільки реєстрові слова, щоб уникнути неконтрольованого розширення реєстру навчального словника;

6) доцільним може бути включення до навчального словника ілюстративних додатків із зображенням; подання граматичних і методичних коментарів [6, с. 76].

Слід погодитися з думкою І. Перебийніс про те, що один навчальний словник виконати всі завдання не може, тому доцільно створювати низку навчальних словників різного обсягу й призначення для кожного типу навчальних закладів, для різних етапів вивчення мови, для кожної спеціальності майбутніх користувачів [5, с. 73].

Навчальна лексикографія перейшла на якісно новий рівень із розвитком комп'ютерної лексикографії – прикладної дисципліни у мовознавстві, що вивчає методи, технологію і окремі прийоми використання комп'ютерної техніки в теорії і практиці складання словників.

У науковій літературі часто вживаються терміни *електронні, комп'ютерні та автоматичні* словники як синоніми. На думку Р. Мисака, терміни *автоматичні та електронні* словники можна вважати більш загальними та рівнозначними, а *комп'ютерні* словники розглядати як один з їх підвидів [3, с. 52].

У нашому дослідженні ми дотримуємося терміну *електронний словник*, фіксованого і у Положенні про електронні освітні ресурси, де він тлумачиться як «електронне довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків), доповнених відповідними довідковими даними» [7].

Н. Сивакова визначає електронний словник як будь-який упорядкований, відносно скінченний масив лінгвістичної інформації, представлений у вигляді списку, таблиці, переліку, зручного для розміщення в пам'яті ЕОМ і забезпеченого програмами автоматичної обробки і поповнення [9].

В. Дубичинський трактує це поняття значно вужче і називає електронним словником частину автоматизованої системи інтелектуального призначення із зібраними і певним чином впорядкованими найменуваннями понять в тій галузі, з якою працює або на яку спирається ця автоматизована система. Як правило, вони вміщують сукупність термінів і термінологічних словосполучень, систематизованих і поданих у вигляді таблиць, семантичних сіток або семантичних дерев.

Досить поширеною є думка, що електронний словник – це аналог паперового словника, забезпечений зручною системою пошуку. Електронний словник визначається як електронне інформаційне джерело, відповідне традиційному «паперовому» словнику. В електронній версії може викликатися інформація з будь-якої програми спеціально визначеною вказівкою на слово або групу слів, що призводить до візуалізації необхідного фрагмента відповідного словника. На відміну від традиційних словників електронний словник разом з текстом і графічними зображеннями може містити відео- та анімаційні фрагменти, звук, музику тощо, можлива його реалізація на базі гіпертексту або гіпермедіа.

Іншої позиції дотримується В. Селегей, який вважає що електронний словник є особливим лексикографічним об'єктом, в якому може бути реалізовано багато продуктивних ідей, не затребуваних із різних причин у паперових словниках. Дослідник називає такі антиномії традиційних паперових словників: 1) чим більше обсяг словника і повніше опис лексичних значень, тим складніше ним користуватися; 2) чим повніше і глибше опис лексичних значень, тим менше словник відповідає сучасній мовній та культурній ситуації; 3) чим цікавіше лексикографічна концепція словника, тим вужче його лексична база.

Комп'ютерна реалізація словника дозволяє подолати частину зазначених проблем, завдяки більш досконалим можливостям показу змісту словникової статті (наприклад, із частковим показом за різними критеріями – різні «проекції» словника), різноманітним графічним засобам, використанню різних

лінгвістичних технологій, таких як морфологічний і синтаксичний аналіз, повнотекстовий пошук, розпізнавання і синтез звуку тощо [8].

Більшість дослідників принциповими позитивними відмінностями електронних словників від паперових вважають їх потенційно необмежений обсяг і можливість повнотекстового пошуку.

Для розуміння інших відмінностей між електронними і паперовими словниками на структурному рівні слід звернутися до їх макроструктури (під якою в лексикографії розуміється загальна структура словника, зміст і зв'язок його частин) і мікроструктури (формату окремих словникових статей і характеру їх заповнення).

Макроструктура словника визначає відбір лексики, обсяг і характер словника, принципи розташування матеріалу. За спостереженнями дослідників (В. Берков [1], Н. Сивакова [9], О. Чепик [10]), макроструктура електронного словника в лінійній послідовності багато в чому повторює макроструктуру традиційного словника, і до її складових належать: передмова, правила користування, перелік скорочень, корпус, граматичний нарис, різноманітні списки (наприклад, список джерел). Але якщо паперовий словник передбачає впорядкованість цих блоків у такій послідовності, то в електронному словнику, завдяки гіпертекстовій будові кожен з них може бути активізований у будь-якій послідовності за бажанням користувача.

Щодо мікроструктури електронного словника важливо відзначити, що відношення між частинами словникової статті не є лінійними і структурування відбувається на основі гіпертексту. Словникова стаття має чітку логічну структуру з ієрархічними зв'язками між елементами. Кожна інформаційна категорія займає тут суворо фіксоване місце, або зону. Користувач може запитувати певний параметр і отримувати доступ до окремих фрагментів статті. Іншими словами, електронний словник бере на себе функцію вичленовування необхідної інформації та її перетворення в найбільш зручну для користувача форму. Отже, розробники електронного словника можуть передбачити досить велику кількість словникових входів, що дозволяє користувачеві легко і швидко отримувати будь-яку необхідну йому інформацію [9, с. 20; 10, с. 277].

Таким чином, комп'ютерні технології надають технічні можливості для ефективної оптимізації макро- і мікроструктурних параметрів словника: розширення обсягу і складу словникових статей завдяки комбінуванню різних форм представлення інформації (текст, звук, графіка, анімація), можливість поповнення і корегування баз даних, раціональне структурування інформації завдяки її зонуванию за допомогою гіпертекстових технологій.

Єдиної класифікації електронних словників ще не існує. Р. Мисак пропонує класифікацію електронних словників за їх носієм та засобами відтворення і виділяє словники: 1) комп'ютерні (стаціонарні, переносні, інтернет-словники); 2) кишенькові; 3) мобільні [3, с. 52].

Електронні словники класифікують також за специфічними технічними критеріями: мінімальні апаратні вимоги, середовище розроблення, програмне

забезпечення, необхідність інсталяції, спосіб виконання, спосіб завантаження, кількість словникових баз, обсяг необхідної оперативної пам'яті, можливість розширення словникової бази, наявність мультимедійних об'єктів, конвертування словникових баз у текстовий формат тощо.

Проте, на думку А. Баранова, до електронних (автоматичних) словників можна застосовувати ті ж самі параметри класифікації, що й до звичайних словників. Таким чином, серед електронних можна виділити словники енциклопедичні, лінгвістичні, термінологічні, перекладні, тлумачні, тезауруси, навчальні та ін.

Електронні словники створюються як кінцева дискретна відкрита структура з автоматичними можливостями сприйняття вихідних сигналів, організації роботи і оформлення результатів та повідомлення їх користувачеві і складаються із бази даних, програми формування бази даних і діалогового інтерпретатору запитів до неї.

Різноманітні інформаційно-довідкові системи, побудовані на основі баз даних (електронні словники, тезауруси, енциклопедії, довідники), належать до програмних засобів, можливості яких реалізуються в сучасній освіті не повною мірою, проте є надзвичайно перспективними саме у навчанні мов. На думку дослідників, електронний навчальний словник поєднує в собі функції пошуку потрібної інформації, демонстрації мовних закономірностей і можливості засвоєння навчального матеріалу за допомогою спеціальної системи вправ.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, пропонуємо таке визначення: електронний навчальний словник – це електронне довідкове видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів), призначене для навчання певного аспекту мови або виду мовленнєвої діяльності і орієнтоване на конкретний рівень мовної компетенції користувачів. Розробка електронних словників загальної і спеціальної лексики становить перспективний напрям досліджень вітчизняної навчальної і комп'ютерної лексикографії.

Література

1. Берков В. П. Двухязычная лексикография / В. П. Берков. – СПб.: СПУ, 1996. – 248 с.
2. Кочнева Е. Учебная лексикография и методика: характер взаимодействия / Е. Кочнева, В. Морковкин // Русский язык за рубежом. – 2003. – № 2. – С. 64–69.
3. Мисак Р. Комп'ютерні словники: класифікація та укладання / Р. Мисак // Проблеми української термінології: зб. наук. праць. – 2008. – С. 52–55.
4. Перебийніс В. І. Анатомія англо-українського навчального словника-мінімуму / В. І. Перебийніс // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія. – Т. XII, № 1. – К., 2009. – С. 82–90.
5. Перебийніс В. І. Теорія і практика укладання навчальних словників / В. І. Перебийніс // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. № 17. – Житомир, 2004. – С. 73–75.

6. Полукетова А. Ю. Теоретичні засади укладання навчального словника-мінімуму лінгвістичної термінології / А. Ю. Полукетова // Наукові праці : Наук.-метод. журнал. – вип. 183. – Т. 195. Філологія. Мовознавство. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – С. 76-80.

7. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. №1060 // Офіційний вісник України. – 2012. – №80. – С. 61.

8. Селегей В. Электронные словари и компьютерная лексикография [Электронный ресурс] / В. Селегей // Ассоциация лексикографов Lingvo. – 2003. – Режим доступа: <http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selehey>.

9. Сивакова Н. А. Лексикографическое описание английских и русских фитонимов в электронном глоссарии : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.21 / Н. А. Сивакова. – Тюмень, 2004. – 25 с.

10. Чепик Е. Ю. Компьютерная лексикография как одно из направлений современной прикладной лингвистики / Е. Ю. Чепик // Ученые записки ТНУ. – Симферополь, 2006. – Т.19 (58). – №2: Филология. – С. 274-280.

References

1. *Berkov V. P.* Bilingual Lexicography (1996) St. Petersburg: SPU (rus).
2. *Kochneva E., Morkovkin V.* Learner's Lexicography and Methodology: the Nature of the Interaction (2003) *Russkiy yazyk za rubezhom*; no.2, pp. 64-69 (rus).
3. *Mysak R.* Computer Dictionaries: Classification and Compiling (2008) *Problemy ukrai'ns'koi' terminolohii'*; pp. 52-55 (ukr).
4. *Perbyjnis V. I.* Anatomy of English-Ukrainian Pocket Dictionary (2009) *Visnyk Kyi'vs'koho nacional'noho linhvistychnoho universytetu. Seria: Filolohia*; no. 12(1), pp. 82-90 (ukr).
5. *Perebyinis V. I.* Theoretical and Practical Problems of Compiling Learner's Dictionaries (2004) *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka*; no. 17, pp. 73-75 (ukr).
6. *Poluektova A. Yu.* The Theoretical Basis of Compiling an Educational Glossary of Linguistic Terms (2012) *Naukovi pratsi. Filolohia. Movoznavstvo. Mykolai'v: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly*; no. 183 (195), pp. 76-80 (ukr).
7. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. №1060 // Офіційний вісник України (2012); no. 80, p. 61 (ukr).
8. *Selehey V.* Electronic Dictionaries and Computer Lexicography. Association of Lexicographers Lingvo (2003) Available at: http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selehey_a1.asp. (rus).
9. *Sivakova N. A.* Lexicographic description of English and Russian Phytonyms in the Electronic Glossary, Abstract of a Thesis (2004) Tyumen: TGU (rus).
10. *Chepyk E. Yu.* Computer Lexicography as one of the Trends of Modern Applied Linguistics (2006) *Uchenye zapiski TNU*; no. 19(58), pp. 274-280 (rus).

АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ»

Статья посвящена проблеме определения сущности понятия «электронный учебный словарь». Исследование проведено в контексте концептуальных основ учебной и компьютерной лексикографии. Описаны функции учебных словарей, обобщены методические требования к ним. Освещены различные подходы к пониманию сущности электронных словарей и их классификации. Большое внимание уделено сравнительному анализу структурных особенностей полиграфических и электронных словарей, исследованию потенциала последних.

Ключевые слова: учебный словарь, электронный словарь, учебная лексикография, компьютерная лексикография.

Balalaeva O. Yu.

THE ANALYSIS OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT «ELECTRONIC LEARNER'S DICTIONARY»

The article is devoted to the problem of defining the essence of the concept «electronic learner's dictionary». The study was conducted in the context of the conceptual ideas of learner's lexicography and computer lexicography. The functions of the learner's dictionaries are described; methodological requirements for them are generalized. The different approaches to the understanding of the essence of electronic dictionaries and their classification are given. Much attention is paid to the comparative analysis of the structural features of printed and electronic dictionaries, examination of the potential of the latter. The article elaborated the concept of «e-learning dictionary», which is interpreted by the author as an electronic reference book of the ordered list of linguistic units (words, phrases, sentences, terms), meant for teaching specific aspects of language or type of speech activity and focused on the specific level of the linguistic competence.

Keywords: learner's dictionary, electronic dictionary, learner's lexicography, computer lexicography.

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ЗМІСТІ СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКІВ

О. В. Барановська,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: baranovska@i.ua*

У статті розглядаються сучасні підходи до понять «фундаменталізація навчання», «гуманітаризація навчання», особливості відбору змісту гуманітарних предметів в умовах фундаменталізації навчання, наведено результати експериментального дослідження у даному напрямку в українській школі.

Ключові слова: *шкільний підручник, зміст навчання, фундаменталізація навчання, гуманітаризація навчання.*

Постановка проблеми. Фундаменталізація та гуманітаризація навчання стають одними з важливих напрямків модернізації сучасної освіти. Навчально-виховний процес навчальних закладів має зазнати відповідних змін, а саме у напрямку фундаменталізації гуманітарних предметів, орієнтацію на людину та фундаментальні цінності, які визначають головною метою та змістом системи освіти гармонійно розвинену особистість. Принцип гуманітаризації освіти передбачає підвищення статусу гуманітарних і суспільних навчальних предметів, що потребує зміни змістового наповнення сучасних підручників з гуманітарних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень. Протягом тривалого часу проблемі шкільного підручника було присвячено цілий ряд досліджень, які узагальнювалися у виданні «Проблеми шкільного підручника». Найвідоміші з дослідників піднімали ряд питань, які залишаються актуальними й досі: С. М. Бондаренко, Г. Г. Гранік, Л. О. Концева (перспективи розширення функцій підручника); В. І. Дайнеко (оптимізація підручника); І. К. Журавльов (типологія навчальних предметів, принципи організації навчального матеріалу); В. В. Краєвський, І. Я. Лернер (дидактичне обґрунтування змісту підручника; розробка теоретичних основ підручника); В. С. Ледньов (склад змісту освіти і шляхи його втілення в підручнику); В. І. Паламарчук (використання наочності у підручнику); В. Ф. Паламарчук (оптимізація домашніх завдань); В. М. Столетов (наукові основи відбору змісту освіти у підручниках); Н. Ф. Тализіна (місце і функції підручника у навчальному процесі) та багато інших.

На сучасному етапі питання фундаменталізації та гуманітаризації навчання у різних аспектах розглядають в своїх працях багато вчених: Т. А. Воронова, С. У. Гончаренко, В. В. Гриншкун, М. А. Дмитрієва, Г. Я. Дутка, В. П. Зінченко, С. Я. Казанцев, Б. Т. Камінський, В. В. Краєвський, Є. Б. Моргунов, Н. В. Садовніков та ін. [2–5; 7].

Сучасний підручник змінюється відповідно до перебігу навчально-виховного процесу з огляду на фундаменталізацію, гуманітаризацію і диференціацію навчально-виховного процесу.

Формулювання цілей статті. Основна ідея статті – довести доцільність гуманітаризації та фундаменталізації навчання на сучасному етапі розвитку шкільної освіти, подолання труднощів застосування даних підходів у підручникутворенні.

Основна частина. Під терміном «фундаменталізація» розуміється істотне підвищення якості освіти і освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту предметів, що вивчаються, і методології навчального процесу.

Фундаментальними можна вважати будь-які знання, які складають основу, «фундамент» певного предмета, дають можливість постійно здобувати нові знання, забезпечують формування ключових компетентностей учня, його мобільність – принаймні в межах обраного профілю. Для кожного профілю має бути визначений свій перелік предметів у циклі фундаментальної підготовки, яка складатиме основу вибору майбутнього напрямку професійної діяльності.

Підходи до поняття «зміст навчального предмета» ускладнювалися і конкретизувалися протягом тривалого часу. На сучасному етапі зміст розглядається як цілісна система, яка включає як провідний компонент наукові знання предметного характеру, політехнічні і світоглядні знання, засоби засвоєння цих знань, формування вмінь і навичок, розвитку та виховання.

Підручник має здійснювати функцію передачі змісту, а також бути модифікованим до різних груп учнів, тобто, здійснювати індивідуалізацію навчання за умови обов'язкового засвоєння бази, фундаменту конкретного навчального предмета.

Останнім часом виникла дискусія у такому напрямку: чи правильно пов'язувати гуманітарний характер освіти тільки з певними навчальними предметами, чи може бути гуманітарне знання фундаментальним? Ще на початку 90-х р.р. було сформульовано гуманітарну концепцію загальної освіти, ключовим моментом якої була гармонізація співвідношення предметів раціонально-логічного та емоційно-образного ряду. Головні пріоритети гуманітарних проектів – спрямованість на універсальну освіту, розвиток, толерантність, комунікативність, єдність знання і етичних цінностей. Сутність гуманітарної освіти має у такому випадку зводитися не до розширення обсягу знань з гуманітарних предметів, а до глибинної рефлексії, розвиток здатностей до самовдосконалення, самовизначення (Бахтін М. М., Воронова Т. А., Дмитрієва М. А., Романова А. М. та ін.) [1; 2; 5].

Досліджуючи етимологію слова «гуманітарний», зазначимо, що воно походить від латинського слова «humanitas» – «людська природа», «освіченість», «духовна природа» тощо [6, с. 86].

Гуманітарне знання у такому ключі розглядається як цілісність; наповненість особистісним смислом, досвідом, емоційна забарвленість; знання, отримане в ході розуміння, рівноправного діалогу суб'єкта освіти з культурним

досвідом людства. Характерними особливостями гуманітарних наук можуть бути названі: залежність від соціокультурних факторів; використання при гуманітарному пізнанні інтерпретаційних методів дослідження; обов'язковість аналого-символічної системи; наявність аксіологічного моменту.

Отже, сутність гуманітарної освіти можна визначити як пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти, направлених на формування особистісної зрілості учнів.

Основними напрямками гуманітаризації навчання та фундаменталізації предметів гуманітарного циклу на сьогодні є оновлення змісту освіти у всіх предметних сферах на основі уявлень про специфіку гуманітарного знання; вплив на освітнє та культурне оточення іміджу гуманітарної освіти; поворот освіти до цілісної картини світу, олюднення знань, формування гуманітарного світосприйняття як основи відповідальності людини, креативного мислення. Ці аспекти обов'язково повинні бути відображені у змісті підручників.

Очікуваними результатами гуманітарної освіти можна назвати: самовизначення в оточуючому світі; ціннісні орієнтації; творче застосування сформованих компетентностей; особистісні якості, позитивна життєва позиція.

Гуманітаризація змісту навчання може бути досягнута в рамках викладання традиційних предметів за рахунок виявлення їхнього гуманітарного потенціалу, а саме:

- демонстрація місця даного предмету в системі наукових знань і культури людства в цілому, встановлення зв'язку даного предмету з іншими навчальними предметами;
- пояснення важливості даного предмету, галузі знань для практичної діяльності людей, розвитку людства в цілому;
- виявлення зв'язків вивченого з особистісним досвідом;
- знайомство з історією вивчення даного факту, явища;
- розкриття ролі особистості вченого, його вклад в науку, культуру;
- виявлення перспектив пізнання та практичного використання даного факту, явища, предмету;
- прогнозування.

Важливими характеристиками гуманітарного освітнього середовища є цілісність, антропоцентричність, інтегративність, надлишковість (перенасиченість), демократичність, толерантність.

Усі вищепераховані позиції мають враховуватися при створенні підручників суспільно-гуманітарного циклу.

З метою визначення стану інформованості вчителів та учнів старших класів щодо питання фундаменталізації навчання, зокрема гуманітарних предметів; наповненості програм з навчальних предметів гуманітарного циклу, їх відповідності сучасним досягненням та вимогам; чинників, що можуть зміцнити позиції сучасної школи, здійснено анкетування вчителів та учнів старшої ланки школи шкіл м. Києва.

Аналіз анкетування вчителів гімназії «Троєщина» Деснянського району м. Києва показав такі результати. Більшість вчителів вважають, що програми

збагачуються сучасними творами чи досягненнями світової культури; відповідають пізнавальним, естетичним потребам учнів; програми не потребують змін (85,7%); програми містять деякі речі, які можна видалити без шкоди для викладання, втратили актуальність, не мають виховної цінності (57% – так; 14,3% – ні; 28,2% мають сумніви); програми містять спірні для вивчення учнями певного віку речі (28,7% – так; 57% – ні; 14,3% мають сумніви); програми перевантажені (14,3%).

З чинників, що можуть вплинути на перебіг процесу модернізації сучасних програм та підручників суспільно-гуманітарного циклу вчителі зазначили: фундаменталізація змісту шкільних програм та підручників (85,7%); переважна більшість зазначила важливим зміцнення матеріально-технічної бази; сучасне та регулярне методичне забезпечення педагогічного процесу; зменшення наповненості класів; компетентісно спрямоване навчання, орієнтацію на майбутню практичну діяльність учня; кращу теоретичну та практичну підготовку вчителів; застосування педагогічних інновацій у навчально-виховному процесі школи.

На питання «Фундаменталізація змісту освіти це...» відповіді розподілилися таким чином: збільшення обсягу обов'язкових знань з певного предмету, їх поглиблення (28,7%); підвищення якості освіти і освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються (14,3%); зміна методології навчального процесу (42,9); зміна акценту у змісті освіти на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства (не зазначили); активізація гуманного та творчого начала в освіті (переважна більшість).

Відповіді за ступенем важливості на запитання «Що, на Вашу думку, повинно включатися у зміст освіти» розподілилися таким чином: активізація гуманного та творчого начала в освіті (85,7%); міжпредметні зв'язки (42,9%); в основах наук необхідно розкрити основні області практичного викладення теоретичного знання (42,9%); свідомість засвоєння і розвитку наукового мислення вимагає включення у зміст освіти методологічних знань, розкриття процесу і історії пізнання, руху ідей (28,9%); у зміст освіти для ознайомлення включаються як основні, так і невирішені соціальні та наукові проблеми, важливі для суспільного і особистісного розвитку в цілому (28,9%); в основах наук необхідно розкрити основні області практичного викладення теоретичного знання (14,3%); у зміст освіти включається все, що має загальноосвітнє значення (14,3%).

Анкетування старшокласників гімназії проводилося з кількох питань (в анкету для учнів виносилися 1; 2 та 5 питання з анкети для вчителів). Відповіді розподілилися таким чином.

Старшокласники відповіли, що, на їхню думку, програми збагачуються сучасними творами чи досягненнями світової культури (72% – так; 24% – ні; 4% мають сумніви); програми не потребують змін (52% – так; 8% – ні; 40% мають сумніви); програми відповідають їхнім пізнавальним, естетичним потребам (87% – так; 12% – ні; 20% мають сумніви); програми містять деякі

речі, які можна видалити без шкоди для викладання, втратили актуальність, не мають виховної цінності (36% – так; 24% – ні; 40% мають сумніви); програми містять спірні для вивчення учнями певного віку речі (4% – так; 64% – ні; 32% мають сумніви); програми перевантажені (12% – так; 68% – ні; 20% мають сумніви).

З чинників, що можуть вплинути на зміцнення позицій сучасної школи старшокласники зазначили (відмічати можна було кілька варіантів): зміцнення матеріально-технічної бази (32%); сучасне та регулярне методичне забезпечення педагогічного процесу (підручники, посібники) – 16%; фундаменталізація змісту шкільних програм та підручників (32%); зменшення наповненості класів (24%); компетентнісно спрямоване навчання, орієнтація на майбутню практичну діяльність учня (40%); застосування педагогічних інновацій у навчально-виховному процесі школи (80%).

Результати анкетування вчителів можуть засвідчити те, що дана проблема не зовсім чітко усвідомлюється як пріоритетна в сучасній школі; зміст поняття «фундаменталізація змісту освіти» повинен бути уточнений та доведений до широкого загалу вчителів та учнів старшої школи; зміст предметів гуманітарного циклу повинен бути переглянутий згідно з сучасними критеріями; сучасна освіта потребує створення концептуальної моделі фундаменталізації змісту гуманітарних предметів в умовах профільного навчання.

Старшокласники вважають, що зміст предметів, що їм викладають відповідає сучасним досягненням науки та культури, але може бути переглянутий та відкоригований, акцентують увагу на доцільності застосування педагогічних інновацій в навчальному процесі, відмічають важливість компетентнісно спрямованого навчання, орієнтацію на майбутню практичну діяльність.

Отже, відповідно до гуманістичної парадигми фундаменталізації та гуманітаризації навчання, діяльність суб'єктів освіти має бути спрямована на формування:

- універсальних та інваріантних елементів культури особистості, які забезпечують новий рівень її творчо-інтелектуальної та емоційно-моральної культури, що сприяють адаптації особистості у таких соціально-економічних та інформаційно-технологічних умовах, що швидко змінюються;
- стрижневих і системотвірних знань і вмінь, що забезпечують взаємозв'язок і взаємодію елементів освітнього процесу, на основі яких можна самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, критичних і стресових ситуаціях;
- цілісної й різнобічної гуманітарної і природничої освіти для створення єдиної світоглядної системи, яка базується на фундаментальних принципах сучасної методології;
- оптимального інтелектуального оточення для формування узагальнених способів мислення й діяльності, вміння думати і самостійно здобувати знання протягом життя, для збагачення внутрішнього світу особистості, для формування внутрішньої потреби у саморозвитку й самоосвіті;

- умінь взаємодіяти з інформаційним середовищем, коли навчально-пізнавальна діяльність наповнюється особистісним сенсом, набувається компетентність і посилюється потенціал самого середовища;
- готовності учня застосовувати знання і вміння як у стандартній, так і в нестандартній ситуаціях.

Висновки. Отже, основними напрямками гуманітаризації на сьогодні є оновлення змісту освіти у всіх предметних сферах на основі уявлень про специфіку гуманітарного знання, вплив на освітнє та культурне оточення іміджу гуманітарної освіти. поворот освіти до цілісної картини світу, олюднення знань, формування гуманітарного світосприйняття як основи відповідальності людини, креативного мислення.

Практична реалізація сучасної фундаменталізації освіти, не скасовуючи необхідність засвоєння фундаментальних принципів та законів науки, вимагає обов'язкового вивчення теорії та методології навчального предмета, а також знання основних концепцій сучасного природознавства та світової культури. Тому зміст навчальних програм та підручників має зазнати відповідних змін, а саме у напрямку фундаменталізації гуманітарних предметів (тематична та змістова різноманітність гуманітарних курсів, гармонізація процентного співвідношення гуманітарних та природничих предметів, пріоритети гуманітарної освіти в цілому, а саме пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів в змісті освіти, який спрямований на формування особистісної зрілості учнів). Основні елементи змісту навчання з позиції її фундаменталізації та гуманітаризації мають закономірно відображатися у структурі підручника.

Література

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений: В 7 т. – М.: Русские словари, 1996.
2. Воронова Т. А., Дмитриева М. А. На пути к человеку культуры... Опыт разработки научно-методического обеспечения профильного гуманитарного образования. – Иваново, 2003.
3. Гончаренко, С. У. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти / С. У. Гончаренко // Дидактика професійної освіти: зб. наук. праць. – Хмельницький : ХНУ, 2004. – Вип. 1. – 208 с.
4. Гриншкун, В. В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития / В. В. Гриншкун, И. В. Левченко // Вестник РУДН. – 2011. – № 1. – С. 1–5. – (Сер.: «Информатизация образования»).
5. Дмитриева М. А. Гуманитарные знания или гуманитарное знание? / Духовно-нравственные основы русской литературы: Сб. науч. статей. Ч. 2. – Кострома, 2007. – С. 263–264.
6. Єфремова Т. Ф. Новый толково-образовательный словарь русского языка: в 2 т. / Т. Ф. Єфремова. – М.: Русский язык, 2000. – Т. 2. – 1088 с. – С. 86.
7. Краевский, В. В. Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения / В. В. Краевский // Проблемы школьного

учебника (О конструировании учебника). – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 6. – С. 7–17.

References

1. Bakhtin M. M. *Sobranie sochinenii* [Works: In the 7 t.] – Moscow: Russian dictionaries, 1996.

2. Voronov T. A., Dmitrieva M. A. *Na puti k cheloveku kultury* [On the way to a man of culture ... Experience in the Development of the Scientific and Methodological Support of the Profile of Arts Education]. – Ivanovo, 2003.

3. Honcharenko S. U. *Fundamentalnist chy vuzkyi professionalism v osviti* [The Fundamental Character or the Uncapacious Professionalism in Education] / S. U. Honcharenko // *Didactics of Professional Education: a collection of scientific papers*. – Khmelnytsky : HNU, 2004. – Iss. 1. – P. 208.

4. Hrinshkun V. V. *Osobennosti fundamentarizatsii obrazovania na sovremennom etape ego razvitiia* [The Features of the Fundamental Nature of Education at the Present Stage of its Development] / V. V. Hrinshkun, I. V. Levchenko // *Bulletin of Peoples' Friendship University*. – 2011. – № 1. – P. 1–5. – (Series : «Informatization of Education»).

5. Dmitrieva M. A. *Humanitarnye znania ili humanitarnoe znanie?* [Humanities Knowledge or Humanitarian Knowledge?] / *Spiritual and moral foundations of Russian literature : Collected scientific articles. Part 2*. – Kostroma, 2007. – P. 263–264.

6. Yefremova T. F. *Novyi tolkovo-obrazovatelnyi slovar russkogo yazyka* [A new Russian Language Glossary and Dictionary of Russian language : in 2 books] / T. F. Yefremova. – Moscow: Russkiy yazyk publishing house, 2000. – T. 2. – P. 1088.

7. Kraevski V. V. *Razrabotka teoreticheskikh osnov učebnika kak chast nauchnogo obosnovania obucheniia* [The Development of the Theoretical Foundations of the Textbook as a Part of a Scientific Study of Training] / V. V. Kraevski // *Problems of the school textbook (The construction of the textbook)*. – М.: Education, 1980. – Iss. 6. – P. 7–17.

Барановская Е. В.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СОДЕРЖАНИИ СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКОВ

Статья посвящена анализу возможностей фундаментализации и гуманитаризации обучения в профильной школе. Рассматриваются общие подходы к проблеме фундаментализации содержания образования в старшей школе. Анализируется понятие «фундаментализация содержания гуманитарных предметов». В статье рассматривается понятие «гуманитарное образование» как приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленных на формирование личностной зрелости учащихся.

ся. Доказывается необходимость трансформации содержания образования в основной школе. Определяются ожидаемые результаты гуманитарного образования: самоопределение в окружающем мире; ценностные ориентации; творческое использование сформированных компетентностей; личностные качества, позитивная жизненная позиция. В статье рассматриваются особенности отбора содержания гуманитарных предметов в условиях фундаментализации обучения, приведены результаты экспериментального исследования в данном направлении в украинской школе.

Ключевые слова: *школьный учебник, содержание обучения, фундаментализация обучения, гуманитаризация образования.*

Baranovska O. V.

THE HUMANISTIC PARADIGM FUNDAMENTALIZATION LEARNING OF MODERN TEXTBOOKS

This article analyzes the possibilities of fundamentalization and the humanization of education in a profile school. General approaches to the problem of fundamentalization of contents of education at senior school are examined. A concept «fundamentalization of contents of humanitarian objects» is analysed. A concept «liberal education» as a priority development of the general cultural components in the contents of education, sent to forming of the personal maturity of schoolchildren, is examined in the article. There is a necessity of the transformation of the education contents for a basic school. The expected results of liberal education are determined: the self-determination in the surrounding world; the valued orientations; the creative application of the formed competences; the personality qualities, the positive vital position. The problem of the textbook opportunities in fundamentalization and the humanitarization training was investigated. The article reviews features of the selection of the content of the humanitarian subjects in a fundamental nature of training, the results of the experimental studies in this area in the Ukrainian school.

Keywords: *school textbook, the education content, the fundamentalization training, the humanitarization of education.*

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКІВ

Л. Б. Басюк

*старший лаборант кафедри комп'ютерних систем та мереж,
ДВНЗ «Криворізький національний університет»,
e-mail: leka_137@bk.ru*

У статті актуалізується питання ґендерно збалансованого змісту навчальної літератури, зокрема підручника з української літератури. Акцентується увага на ролі шкільного підручника у формування ґендерної культури підлітків.

Ключові слова: ґендерна культура, ґендерний паритет, зміст шкільного підручника, освітній простір.

Постановка проблеми. Європейська зорієнтованість державної політики України, однією зі складових якої є реалізація принципу ґендерної рівності, вимагає суттєвих змін у різних сферах суспільного життя, зокрема у системі освіти. Згідно з Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки серед проблем сучасного освітнього простору є «недосконалість змісту освіти: державних стандартів освіти, навчальних планів, програм та підручників; низький рівень забезпечення навчальних закладів якісними підручниками» [3]. Враховуючи сучасні ідеологічні концепти демократизації, гуманізації освіти, один зі шляхів подолання недосконалості її змісту вбачаємо у внесенні ґендерного компонента до освітньої системи, що відповідає загальному напрямку розвитку ґендерної педагогіки й відповідає принципам освіти європейського простору. У сучасному вітчизняному педагогічному дискурсі гостро поставлена проблема ґендерного компонента освіти. Вже класик педагогічної думки В. Сухомлинський у своїх працях («Методика виховання колективу», 1976 р.) звертав увагу на цю складову шкільного простору, говорячи про учнівську працю: «Треба так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціально жіночих і спеціально чоловічих видів діяльності (це, однак, не означає, що найвищу фізичну працю мають ділити хлопці і дівчата). Не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоб дівчатка обслуговували хлопчиків і звалили таким чином до ролі домогосподарки. Те, що треба робити у домашньому господарстві, однаково вміло й старанно повинні робити чоловіки і жінки. Коли і є який розподіл у самообслуговуванні, то він має бути тимчасовим: сьогодні хлопці виконують одну роботу, завтра – іншу» [5, с. 575]. Особливої значущості набуває питання ґендерної збалансованості навчальних матеріалів, зокрема підручника. Саме підручник є стрижнем системи засобів навчання, зміст якого не лише репрезентує знання з предмета, а й орієнтує учнівство, формує уявлення про реальність світу, скеровує на певні моделі відносин між людьми у різних соціальних сферах, зокрема у

гендерному аспекті. Проведення гендерної експертизи навчальних матеріалів повинно було відбуватися ще у 2009 році згідно з наказом Міністерства освіти і науки України №839 від 10.09.2009 р. Про впровадження гендерної рівності в освіту. На жаль, в силу об'єктивних причин прописані у наказі заходи не були реалізовані повною мірою і питання залишається відкритим.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі гендерного компонента в навчальних матеріалах приділено увагу у дослідженнях таких науковців, як С. Вихор, Н. Генсіцька-Антонюк, Т. Говорун, Н. Городнова, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Луценко, І. Мунтян, О. Остапчук, П. Фролов, О. Цокур та ін. Питання створення сучасного підручника стало об'єктом вивчення таких дослідників, як О. Бандура, О. Барановська, О. Жосан, Ю. Ковбасенко, В. Оліфіренко, К. Приходченко, З. Сікорська й ін. Численність наукових праць з означеної проблеми свідчить про її актуальність, проте багато питань залишаються не охопленими. Особливої уваги у зазначеному ракурсі, на нашу думку, заслуговують підручники з гуманітарних наук, зокрема з української літератури, тому що художня література є носієм моральних орієнтирів, маючих в основі національні традиції, погляди, цінності. У художніх творах відображено певну концепцію людини, світу, відносин, які школярі та школярки проєктують на особисте життя. Українська література – той предмет, який допомагає досягнути світові ціннісні надбання, зберігаючи свій етнос. Окрім того, художня література як один із видів мистецтва викликає емоції, переживання, що сприяє глибокому осмисленню отриманої інформації, адже «лише через емоції, почуття, хвилювання, любов, ненависть, через життя серця дитина усвідомлює світ цінностей» [4, с. 25].

Формулювання мети статті. Ціллю нашої роботи є висвітлення особливостей сучасного підручника з української літератури, з'ясування ролі його змісту і структури у формуванні гендерної культури підлітків.

Основна частина. На сьогодні, у час інформаційних можливостей, підручник поступово перестає бути основним джерелом інформації, проте саме він є посередником між педагогом і учнівською аудиторією, виконуючи освітню, розвиваючу та виховну функції. На період підліткового віку припадає акцентуація статеворольової ідентифікації дитини, внаслідок якої завершується формування норм, моделей поведінки, які нерідко є застарілими, стереотипізованими. Попри впровадження в дію низки законодавчих документів, спрямованих на регулювання гендерних відносин у суспільстві: Постанова «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» (2006 р.), Положення «Про Міжвідомчу раду з питань сім'ї, гендерної рівності, демографічного розвитку та протидії торгівлі людьми» (2007 р.), в Україні нерідко спостерігаємо патріархальну модель стосунків між статями. І одним із носіїв стійких гендерних стереотипів є підручник, вплив якого на самоусвідомлення дитиною своєї ролі важко переоцінити, адже «підручник – важливий інструмент соціалізації особистості, і – хай яким парадоксальним це може видатись на

перший погляд – від того, яким підручником користуються діти, значною мірою залежить їхній майбутній соціальний статус, місце в дорослому житті» [2]. Ілюстрацією сказаного може бути аналіз одного з останніх за виданням (2013 р.) підручників з української літератури [1]. Системою категорій аналізу стали як вербальні так і невербальні засоби навчання: ілюстративний матеріал, лінгвістичне поле, персони (стать) авторів літературних творів.

Перше, що бачать учні/учениці, це обкладинка підручника. В обраний нами для аналізу книзі вона є гендернозбалансованою – за партою сидять хлопець і дівчина. На малюнку наявні гендерномарковані атрибути (у дівчини заплетене в косу волосся, сережки, у хлопця – краватка і саме він тримає руку вгору, виявляючи активність).

З 12 митців, творчість яких подана для вивчення у класі, лише 1 авторка (Галина Малик), що у процентному співвідношенні становить 92% до 8%, що відображає хибне уявлення про мізерний творчий внесок жінок у розвиток літератури та імпліцитно підтримує стереотип про те, що художня творчість – прерогатива чоловіків. Співставлення персонажів також демонструє перевагу чоловічої статі.

Не аналізуючи наратив творів через об'єктивність їх добору згідно з Концепцією літературної освіти, відповідно до виховного потенціалу, естетичного наповнення, ідейного змісту художнього слова, ми маємо на увазі, що у тексті можуть бути відбиті гендерні стереотипи. Наприклад, у народній казці «Про правду і кривду» король обіцяє свою доньку хлопцеві, як трофей: «нагороджу тебе так, що не буде багатшого од тебе у світі, ще й дочку свою віддам за тебе» [1, с. 46]. Така ж позиція по відношенню до жінки відтворена в казці «Летючий корабель», в якій за царським указом «хто змайструє такий корабель, щоб літав, і приїде на тім кораблі, за того цар дочку віддає» [1, с. 61]. Відбувається закріплення патріархатних відносин, які діти зчитують й кодують у своїй підсвідомості. Прояв ознак маскулінності та фемінності спостерігаємо у запропонованому для школярства творчому завданні: «Прочитай портрет літературного персонажа. *Миколка, Прокопів хлопчик, такий школярик гарнесенький був: сумирненький, млявенький, як дівчинка...* Що ти можеш сказати про характер героя за такою портретною характеристикою?» [1, с. 159]. Порівняння хлопця з дівчиною зазначеними епітетами зміцнює стереотипне уявлення про жіночий та чоловічий характери. Жінка – емоційна, покірна, гарна, чуйна; чоловік – сильний, мужній, сміливий, розумний.

На лінгвістичному рівні у аналізованому підручнику частіше відбувається використання гендернонейтральної форми дієслова II особи однини: «тримаєш», «вивчатимеш», «бачиш», «погоджуватимешся» тощо. Але прояв андроцентризму (зосередження уваги на чоловікові, який визначає сукупність основних вартостей домінуючої культури, де саме чоловіки, їх поведінка та цінності є джерелом норм (за М. Дмитрієвою) зустрічається в назвах рубрик: «Будь уважним до слова», «На допомогу справжньому читачеві» і у звертаннях до читачької аудиторії: «прочитай своєму однокласникові» [1, с. 10],

«кожен школяр знає» [1, с. 14], «запитання для однокласників» [1, с. 32], «поділися враженням з товаришами» [1, с. 41]. Така орієнтація на чоловічу частину класу певним чином наголошує на активності хлопців і пасивній ролі дівчат, що не відповідає дійсності й залишає дівчат поза увагою.

Яскравим проявом андроцентризму у підручнику є такий приклад: «У початковій школі ви читали багато літературних казок Івана Франка, Лесі Українки, Всеволода Нестайка та інших письменників» [1, с. 70]. Ряд митців, серед яких є жінка, узагальнено формою чоловічого роду – *письменники*, хоча Леся Українка, безумовно, письменниця. (Попутно відзначимо, що приклади зворотної ситуації, щоб ряд прізвищ, серед яких були б чоловічі, узагальнили лексемою жіночого роду – відсутні. Припускаємо, що їх наявність сприйнялось би як помилка чи одрук. А на приведений приклад з підручника навіть не всі звернуть увагу, що свідчить про так би мовити замилене око, яке вже не помічає дисгармонії, про закоренілий гендерний стереотип, який продовжує діяти у сучасних підручниках).

Але хочемо акцентувати увагу на наявній у підручнику гендерній симетрії у деяких випадках звертань до аудиторії, наприклад: «розкажи про людей, від яких ти записав/записала легенди» [1, с. 32], «ти прочитав/прочитала три літературні казки» [1, с. 99], «читаючи літературні твори, ти, мабуть, звернув/звернула увагу» [1, с. 175]. Це наочний і, можливо, перший приклад реалізації гендерного підходу у викладі мовного матеріалу, що є позитивним зрушенням і, безумовно, дасть свої результати у встановленні гендерного балансу в навчальному просторі та поза його межами.

Аналіз зазначеного підручника демонструє наявні у ньому приклади гендерної асиметрії, які поступово можна і потрібно долати, щоб запобігти зміцненню у підлітків гендерних стереотипів у поглядах на ролі чоловіка і жінки в родині, професійній діяльності, суспільстві. Це можливо зусиллями укладачів/укладачок навчальної книги та вчителя/вчительки, які крізь призму свого світосприйняття репрезентують матеріали підручника підліткам. Важливою умовою на шляху перетворень в освіті є гендерна чутливість педагога, який/яка зможе трансформувати зміст художнього твору, допоміжних матеріалів підручника, не втративши їх виховного потенціалу.

Висновки. Отже, підручник з української літератури є потенційно вагомим інструментом у формуванні гендерної культури, егалітарної свідомості підлітків. Для цього однією з важливих вимог до складання підручника з української літератури має бути гендерна збалансованість його матеріалу. Підручник, при створенні якого враховано гендерну компоненту, не лише репрезентує знання з предмета, а й дає змогу сформувати у дитини поняття про себе, перш за все, як про самодостатню особистість, безвідносно до її статі, що відкриває перед нею обрії самореалізації за своїми внутрішніми нахилами та потребами. Розуміємо, що на сьогодні питання гендерного паритету не можна вирішити швидко. Потрібні певні критерії, визначена система вимог до гендерної експертизи підручника. Проблема подолання укорінених

гендерних стереотипів у навчальній книзі залишається актуальною і потребує подальшої наукової розробки.

Література

1. Коваленко Л. Т. Українська література: підруч. для 5 класу загальноосвіт. навч. закладів / Л. Т. Коваленко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013 – 288с.
2. Ковбасенко Ю. І. Виклики часу та вимоги до сучасного підручника літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/3_04.pdf
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
4. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / Сухомлинська О. В. // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1 / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976 – 654с.

References

1. Kovalenko L. T. Ukrayins`ka literatura: pidruch. dlya 5 klasu zahal`noosvit. navch. zakladiv / L. T. Kovalenko. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2013 – pp. 288.
2. Kovbasenko Yu. I. Vyklyky chasu ta vymohy do suchasnoho pidruchnyka literatury [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/3_04.pdf
3. Natsional`na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012-2021 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
4. Sukhomlynska O. V. Suchasni tsinnosti u vykhovanni: problemy, perspektyvy / Sukhomlynska O. V. // Shlyakh osvity. – 1996. – №1. – P. 24-27.
5. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory. V 5-ty t. T.1 / V. O. Sukhomlynskyi. – K. : Radyans`ka shkola, 1976 – pp.654.

Басюк Л. Б.

УЧЕБНИК УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

В статье актуализируется вопрос гендерно сбалансированного содержания учебной литературы, в частности учебника украинской литературы. Акцентируется внимание на роли школьного учебника в формировании гендерной культуры подростков.

Ключевые слова: *гендерная культура, гендерная симметрия, содержание школьного учебника, образовательное пространство.*

TEXTBOOK UKRAINIAN LITERATURE AS A METHOD OF FORMING TEENAGERS' GENDER CULTURE

In the article it's discussed the problem of gender-balanced content of the textbooks, particularly of Ukrainian literature textbooks, which has become actual in the mainstream adoption of pressing issue of gender parity in Ukraine. The analysis of the textbook for the 5th grade of secondary school is given in the aspect of the problem. Special attention is paid to the impact of the school textbook on sex-role socialization and its role in shaping of the gender culture of teenagers.

Keywords: *gender culture, gender symmetry, the content of school textbooks, educational space.*

УДК 37.048.4+331.548

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

О. О. Белошицький,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
трудової підготовки і політехнічної творчості,
Інститут педагогіки НАПН України*

В статті викладено результати дослідження щодо профорієнтації учнівської молоді. При цьому виокремлено, що у кожному суспільстві існує економічна потреба у неprestижних професіях проте при цьому відбувається їх недооцінка державою. Окрім того, необхідно враховувати, що учнівська молодь априорі не бажає обирати неprestижну працю. Одним із шляхів подолання цієї неузгодженості між потребами суспільства та бажаннями молоді можна вважати те, що профорієнтація на неprestижні професії за радянських часів визнавалася важливим державним завданням, проте такий підхід не може бути застосована в ринковій економіці. Таким чином, можна констатувати, що вчитель трудового навчання залишився сам на сам з проблемою профорієнтації учнів на неprestижні професії, і на сьогодні вчитель не має дієвого засобу, як орієнтувати на них учнівську молодь.

Ключові слова: *профориєнтація, трудове навчання, учні, неprestижні професії.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день актуальність профориєнтаційної роботи учнів, як ніколи гостро постала не тільки перед педагогами трудового навчання України. Із зміною політичного та економічного устрою

відбулося оголення усіх протиріч соціально-педагогічних процесів, які негативно вплинули на профілізацію учнівської молоді. Особливо це торкнулося спрямування учнів до роботи у неprestижних професіях. Раніше це питання намагалися усіляко замовчувати, але з року в рік воно нагадувало про себе збільшенням вакантних робочих місць.

Однією з причин такого явища було те, що державні потреби не завжди відповідають бажанню самої молодшої людини обрати певний вид трудової діяльності. З метою врегулювання цього протиріччя працювала ціла система заходів, зокрема ідеологічних. За приклад може слугувати наше минуле, коли питанням профорієнтації учнівської молоді приділялася значна увага на вищому рівні. З дитячого садка, а потім у школі насаджувалася думка, що «Усіляка праця почесна а усі професії важливі». Якщо підійти до цього питання неупереджено, то воно так і має бути у цивілізованому і розвинутому суспільстві. В ньому не тільки кожний потенційний суб'єкт праці реалістично підходить до своїх можливостей, а й відповідно до цього осмислено обирає свою майбутню професійну кар'єру, знаючи, що його фізичні, інтелектуальні, творчі та інші здібності поцінуються в соціумі тою відповідною грошовою винагородою, яку він здатен був досягти. В такому цивілізованому суспільстві для цього існує соціально-економічна політика держави, побудована так, що невіглас або неук ніяк не зможе займати інтелектуальну посаду, але може особистою важкою працею отримувати ту ж платню, що й інтелектуал.

На жаль, на теренах минулої імперії, а тепер в Україні такого не було і немає. У нас навіть учень відчував невідповідність ілюзорного гасла «про рівність усіх професій», яке насаджували в голову ще з дитячого садка. При цьому у практичному житті той же учень бачив все навпаки. Що вже казати про пересічних громадян, які на собі відчували неприкриту оману цих ідеологічних гасел. Важка праця робітника індустрії у розвинутому соціалізмі, а тепер гіпертрофованій ринковій економіці, ніколи не відповідала його дійсній матеріальній винагороді. В той же час працівники нематеріального виробництва жили і сьогодні продовжують жити набагато краще від робітника, який створює матеріальні блага. Таке протиріччя між ідеологічними гаслами і реаліями життя, створювало негативну думку про неprestижні професії. Концентруючись вже на генетичному рівні, такий стан речей породжував проблеми залучення учнівської молоді до роботи у професіях матеріального виробництва і неprestижних. Вирішення цієї проблеми частково лягало на плечі школи, де цим безпосередньо займався вчитель трудового навчання всупереч бажанню самих учнів.

Усі ці протиріччя перейшли до нас з новим ХХІ століттям, з новою економічною формацією, ще більше ускладнюючи вирішення важливих соціально-педагогічних проблем. Сьогодні, як і раніше, той, хто працює у матеріальному виробництві та на неprestижних професіях, отримує набагато меншу платню від того, хто займається чистою працею «білих комірців». У яких заробітна плата у три рази, а в деяких випадках вдсятеро більша від того, хто виро-

бляє матеріальні блага, якими користуються усі. І це стосується навіть тих, хто інтелектуальною працею бере участь у виробництві матеріальних благ (інженери). У зв'язку з чим з'являється нове прислів'я: «Чим далі ти перебуваєш від виробництва предметів праці, тим більший у тебе матеріальний статок», а це є ознакою більшої свободи життя.

Але чи довго так у нас триватиме? Невже історія розвитку суспільства так нічому і не навчила наших державних керманів? Чому події у розвитку вітчизняної історії були враховані іншими країнами світу, але не тими, хто провокує незадоволення народних мас? Чому інші давно зробили так, що праця їх робітників в неprestижних професіях відповідає нормальному рівню життя. Невже так важко зрозуміти, що «білі комірці» не виробляють продукти харчування, не варять їжу, не виготовляють трамваї, автомобілі, електроенергію, холодильники, пральні машини та інші предмети праці. Вони не знають та не вміють прокладати дороги, ремонтувати водогінну мережу та каналізацію, виробляти та постачати тепло і гарячу воду у будинки. Без людей, які зайняті у цих професіях, годі й думати про чистий комірць сорочки. Отже, хтось має виконувати цю роботу. Нерозуміння того, до чого може призвести вирощування тільки споживачів, загрожує такому суспільству колапсом. Лише створення відповідних соціальних умов для належного кадрового забезпечення вітчизняної економіки професіональними робітниками може запобігти можливим проблемам. А досвід цього вже є у тих країнах, куди приїжджають емігранти, щоб працювати робітниками і особливо на неprestижних професіях.

Поряд із соціальним вирішенням проблеми існує і педагогічна, на вирішення якої націлено завдання орієнтації учнівської молоді на роботу у матеріальному виробництві. Щоб зважено розкрити суть цієї проблеми, доцільно звернутися до минулого досвіду. Вивчення та аналіз усіх матеріалів, допоможе з'ясувати, як вона вирішувалася в минулому.

Формулювання цілей. Заглиблюючись у наше дослідження, ми виявили, що все розпочалося ще в ранні часи людства, коли відбувся поділ праці між людьми. Тоді одна частина людей бажала займатися мисливством, другі – рибальством, треті – виготовляти одяг, четверті – будувати, п'яті – ремонтувати, шості хотіли тільки торгувати, сьомі займалися наукою, інші складали вірші і так далі. Але вже тоді стародавні греки помітили, що тільки один чоловік з двадцяти працюючих виконував свою роботу залюбки і його предмети праці вражали усіх своєю вишуканістю і досконалістю. З'ясування причин цього явища вказало на те, що потрібне бажання самого індивідуума виконувати цей вид праці. Але таких людей обмежена кількість і це гальмує загальний розвиток суспільства. Мабуть, саме тоді стародавні філософи зрозуміли, що підготовка дитини до майбутньої професійної діяльності не може визначатися тільки тим, якого знаряддя праці вона торкнулася після свого народження. Отже, потрібні інші методи та інші засоби трудової підготовки учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень. Особливо гостро ця проблема постала, коли почався розвиток виробництва, що автоматично привело до збільшення ви-

дів професійної діяльності, а отже, кількості робочих рук. Це спонукало до інтенції вивчення проблеми профорієнтації молоді. Про це заговорили соціологи, філософи, фізіологи і психологи. У педагогіці цією проблемою почали перейматися такі мужі, як Томас Мор і Томмазо Кампанелла. Щоб певним чином молодь мала змогу зорієнтуватися у світі професій, такими визначними психологами, як О. Ліпман, К. Піорковський, Ф. Баумгартен, К. Корнілов, С. Струмилін та інші, були розроблені класифікації професій. Не винятком у цій справі була і Російська імперія, де цю проблему розглядали науковці С. Владимирський, Н. Корф, В. Фармаковський, К. Ушинський, К. Цирюль та інші. За радянської влади перші практичні кроки реалізації професійної орієнтації підлітків зробив педагог-організатор А. Макаренко. На початку 60-тих років XX століття наукові дослідження, пов'язані з проблемою обрання молодими людьми своєї майбутньої професії та визначення ними, на свій погляд, престижу професійної діяльності, започаткував В. Шубкін. Проблему трудового виховання і профорієнтації учнівської молоді розглядали і педагоги-науковці В. Сухомлинський, Г. Костюк, В. Мадзігон, В. Маляко, К. Платонов, С. Павлютенков, Д. Тхоржевський, С. Чистякова та інші. Відповідно до предмета праці, мети та застосування знарядь і засобів праці науковцем Є. Климовим було розроблено сучасну і науково обгрунтовану класифікацію професій [1].

Роблячи аналіз вивчених матеріалів, ми виявили, що в різні епохи розподіл видів праці та підготовка до неї молодого покоління відбувалися по-різному. Але протиріччя залишалося незмінним. Завжди існувала неузгодженість особистісного «Я» із трудовою діяльністю, яку виконувала молода людина. Кожна особистість хоче обрати лише ту професію, яка їй найбільш до вподоби або дає більшу матеріальну винагороду.

На жаль, усе це робиться, незважаючи на наукові знання про психофізіологічні здібності до професійної діяльності та вимоги самої професії до особистісного типу людини.

Основна частина. Із зміною політичного та економічного устрою держави та орієнтацією педагогіки на особистість учня як опанта процесу профілізації наукові дослідження проблеми профорієнтаційної роботи набули ще більшої актуальності. Про це свідчить, зокрема, дослідження М. Піддячого [2]. Усі вищезазначені наукові праці внесли вагомі здобутки у вирішення цього питання, але не торкнулися проблеми, як при дискримінаційних соціальних умовах зорієнтувати молодь на працю у непрестижних професіях. Отже, ця проблема потребує як соціального, так і науково-педагогічного вирішення. Для вирішення зазначеного звернемося до емпіричного досвіду радянської педагогіки, де цю проблему вирішували протягом тривалого часу, а отже існує емпіричний досвід. Можливо, це допоможе знайти той дієвий засіб, який доцільно буде екстраполювати і у наше сьогодення для вирішення сучасної проблеми профорієнтації учнівської молоді на непрестижні професії. Також це дозволить встановити причинно-наслідковий зв'язок між фактами і подіями, які безпосередньо впливають на процес профорієнтації учнівської молоді.

Використовуючи ряд архівних даних і педагогічних досліджень, нами було встановлено, що в 20-30 рр. XX століття в країні існував гострий попит на робітничі професії. Взятий державою курс на відродження країни після війн, інтервенції і розрухи в короткий термін вимагав велику кількість робочої сили – через відсутність достатніх засобів механізації. Економічний розвиток країни вимагав добувати залізну руду, вугілля, відбудовувати старі і будувати нові заводи, дороги, мости, виплавляти сталь та виготовляти предмети праці. В той же час демографічна ситуація в УСРР не сприяла цьому. Кількість населення в місті складала 4,6, в селах – 25,5 мільйона чоловік [3]. Не допомагало і неодноразове переселення з Росії великої кількості робітників із своїми сім'ями у промислові райони України. Тому з метою підготовки робочих кадрів школу оголошують єдиною трудовою, де домінує політехнічний принцип навчання [4]. На школу було покладено функцію готувати та орієнтувати учнівську молодь до праці на виробництві, але школа не мала реальних можливостей здійснювати це завдання. Тому трудова підготовка учнів до професійної діяльності здійснювалася і шляхом відкриття ремісничих училищ, і фабрично-заводських шкіл, де для цього були створені відповідні умови. Велика кількість учнів отримувала допрофесійну підготовку і через позашкільні технічні заклади, які держава намагалася відкрити в кожному районі, місті, області [5].

Вивчення архівних матеріалів і педагогічних досліджень, пов'язаних із розбудовою тогочасної освіти, та їх аналіз свідчать, що недостатність робочих рук в непрестижних професіях здебільшого, компенсувалася за рахунок міграції сільського населення та безпритульних. Дітей, що втратили батьків, навчали і виховували у дитячих будинках, де праця, починаючи від самообслуговування і закінчуючи ремісництвом, була першоосновою профорієнтації. Робітничі кадри поповнювали і бездоглядні учні, яких залучали до позашкільної технічної діяльності.

Інше спрямування до здобуття професій відбувалося в школах. Там більшість учнів намагалася добре вчитися, готуючи себе до вступу у вузи, тим самим обираючи інтелектуальні професії. Лише ті, що навчалися на «задовільно», ставали потенційними наповнювачами армії робітників.

У 50-60-ті роки минулого століття після значних втрат кваліфікованих робітників на війні державі знову катастрофічно не вистачало робітничих кадрів для промисловості. Але тепер потрібні були висококласні верстатники: токарі, фрезерувальники, слюсарі та інші спеціальності важкої індустрії. В цей час широко почала впроваджуватися і механізація виробництва, щоб певним чином перекрити дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. За цих умов застосували і апробований довоєнний досвід: відкриваються професійно-технічні училища, розширюється мережа позашкільних технічних закладів (станції юних техніків), відновлюється трудове навчання в школі. Але незважаючи на широке залучення учнівської молоді до робітничих професій, вона продовжує обирати тільки ті професії, що мають соціальний престиж.

Так, проведене дослідження виявило, що за рівнем попиту перше місце в цей час посідали професії вчених: фізиків, математиків, хіміків. Друге місце належало лікарям, письменникам, артистам, викладачам вузів. Третє місце посідали інженери, і лише четверте місце займали робітничі спеціальності; і останнє п'яте місце належало професіям продавців та бухгалтерів [6].

Досліджуючи матеріали, в яких вказується на створені педагогічні умови, що були надані для профорієнтації учнівської молоді на професії промисловості, нами було виявлено, що в школах дієвої профорієнтації на робітничі професії майже не існувало. Увесь навчальний процес було спрямовано на підготовку учнів до вступу у вуз. Далися взнаки консерватизм освітньої галузі та тривала відсутність предмета трудового навчання в школі, який в цей період тільки почав відновлюватися. Тому зміст трудового навчання хоч і пов'язувався із промисловою сферою, але не спирався на підготовлену матеріальну базу та не включав у себе науково обґрунтований зміст профорієнтаційної роботи. Були відсутні і науково обґрунтовані основи політехнізму. Вищим керівництвом країни вважалося, що серед учнівської молоді в країні завжди буде не менше 50 % учнів, які за рівнем навчання в школі змушені будуть поповнювати лави робітничих професій.

Що стосується вищих навчальних закладів того часу, то вони були спроможні прийняти достатню кількість здібних і відповідно підготовлених абітурієнтів. Ті випускники, які не склали вступних іспитів до вищих навчальних закладів, намагалися вступити до технікумів. І лише та частина учнівської молоді, яка мала майже «задовільні оцінки» в школі, поповнювала лави робітничих професій. Процентне співвідношення перших і останніх було на рівні 45 % та 55 %.

Варто зазначити, що навіть з цього процентного контингенту молоді більша частина учнів, незважаючи на невелику офіційну зарплату, намагалася обирати трудову діяльність, що була пов'язана із невиробничим сектором.

Як нами було виявлено, цьому сприяли соціальні умови: а) престиж добре облаштованої квартири та володіння особистим авто; б) можливість за гроші отримати дефіцитні товари; в) перспектива отримання додаткових матеріальних цінностей, крім офіційної платні г) зростання рівня корупції.

Стосовно інтелектуальних професій також існували певні соціальні умови: а) престиж інтелектуальних професій; б) можливість кар'єрного зростання на службі; в) зневага до людей у брудній спеціальності.

Так, інженер середньої ланки хоч і отримував на рівні робітника, але не працював у брудному одязі і не витрачав на працю фізичну силу. Він мав і можливість кар'єрного зростання, навіть до головного інженера чи директора заводу, фабрики, чиновника міністерства, а відповідно і збільшення отриманих матеріальних благ. Щодо робітника то він у кращому випадку досягав лише вищого розряду, але його матеріальна винагорода не досягала рівня головного інженера.

Аналіз вивчених матеріалів 60-их років дає змогу зробити висновок, що учнівська молодь продовжувала віддавати перевагу інтелектуальним профе-

сіям, а не робітничим. У певної частини молоді з'являється негативна риса – при мінімальній праці отримувати найбільші матеріальні блага. Школа протидія цій тенденції не мала реальних можливостей. Цьому сприяв соціальний досвід, який накопичився у пересічного громадянина, коли робітнича сім'я жила гірше від інших.

З середини 60-х років кількість випускників шкіл почала стрімко зростати, що призвело до збільшення конкуренції при вступі до вузу. Тепер тільки кожний третій із 45 % мав можливість вступити до вузу. Зважаючи на нові умови ринку праці, учнівська молодь швидко відреагувала на нові умови і почала обирати ті професії, де, крім офіційної платні, існувала можливість отримувати ще додатковий матеріальний стимул. На кінець 60-х – середину 70-х років влаштуватися навіть слюсарем у сферу обслуговування було неможливо. Ті, кому не пощастило зайняти доходне місце, змушені були працювати робітниками на заводі або фабриці. Однак і вони при нагоді почали займатися «прихватицією» дрібного народного майна, з метою отримати додаткові кошти.

Розглядаючи проблеми орієнтації учнівської молоді на роботу в непрестижних професіях, неможливо не торкнутися соціально-економічного стану того часу, який суттєво впливав на обрання учнівською молоддю майбутньої професії. Як засвідчують вивчені матеріали, держава витратила значну суму народних коштів на гонку озброєнь та допомогу країнам, які сповідували комуністичну ідеологію, і сподівалася, що вони приєднаються до соціалістичного табору. Тож грошей на піднесення життєвого рівня свого народу у неї не вистачало, і тому більшість населення жила від зарплати до зарплати. Правда, щоб не збурювати народні маси, держава жорстко регулювала ціни на продукти харчування, роблячи їх здебільшого доступними. Однак неможливість вирватися із загального павутиння напівбідності штовхала не тільки учнівську молодь обирати такі професії, які давали можливість добре жити зараз, а не в ілюзорному комуністичному майбутньому.

Все це призвело до того, що з середини 70-х – початку 80-х років рейтинг професій серед учнівської молоді зазнав кардинальних змін. Престиж професій вчених впав нижче лікарів, артистів і письменників. Але рейтинг таких професій, як водій, офіціант, продавець, перукар, завмаг, й усіх, хто мав можливість, крім основного заробітку, щоденно отримувати додаткові гроші, надзвичайно зріс і зайняв друге місце після артистів і лікарів. В той же час державна економіка вимагала поповнення робітників промисловості, незважаючи на початок запровадження у промисловість механізації та початкової автоматизації. Тому питання профорієнтації починає розглядатися на державному рівні більш предметно. Для цього створюються якісно нові педагогічні умови. В галузі освіти зросла роль трудового навчання як предмета підготовки молоді до трудового життя, а його зміст було наближено до виробництва. Усі шкільні предмети зорієнтовано на політехнічне навчання і профорієнтаційну роботу: виділяються кошти на позашкільну гурткову робо-

ту з технічної творчості; започатковано викладання факультативних курсів з різних професій; посилилася роль політехнічного і продуктивного навчання; школи почали обладнувати навчальними майстернями з верстатами. На селі були організовані шкільні механізовані виробничі бригади з відповідним технічним оснащенням та спеціальними класами. Крім того, за кожною школою постановою уряду було закріплено підприємство [7; 8]. Все це здійснюється на науково-педагогічному обґрунтуванні.

Однак державою не було зроблено головного – створення умов, які б зламали засілу в свідомість громадян думку: «Хто не працює, той добре живе!» Крім того, існуюча колись тільки на рівні зародження негативна риса – за мінімальної праці отримувати найбільші матеріальні блага – стає тенденцією серед учнівської молоді.

Узагальнюючи факти, які розкривають засоби орієнтування молоді на обрання неprestижних професій, та роблячи їх аналіз, можна стверджувати, що, не звертаючи увагу на широко розгорнуту державою роботу з орієнтації учнівської молоді на робітничі професії, молодь починає цікавити матеріальна складова праці. Такій тенденції сприяли соціальні фактори, які накопичувалися із покоління в покоління і призвели до протиріччя прислів'я «Хто не працює – той не їсть». Притаманна молоді спостережливість за життям вказувала на протилежне. Тож не дивно, що, намагаючись протистояти бідності, всі, хто тільки мав можливість і хист, почали обирати професії або «білих комірців», або такі, де можна було отримувати додаткову матеріальну винагороду. Створена для більшості населення рівність жебрацтва усіх посилила потяг молоді до кращого, ще за свого життя.

Невелике дослідження засобів орієнтування учнівської молоді на неprestижні професії, за час існування Радянського Союзу, на основі аналізу фактів дає можливість зробити такі висновки:

- профорієнтація учнівської молоді на неprestижні професії не мала суттєвих наслідків через невирішення соціальної проблеми – відсутності адекватного матеріального стимулювання;
- профорієнтація була частково дієвою для учнів, які за рівнем своїх знань не мали можливості обрати інтелектуальну професію;
- освіта може ознайомити учнів із певними видами професійної діяльності і частково впливати на вибір професії;
- профорієнтаційна робота, як і соціальні фактори, повинна випереджати час.

З настанням 90-тих років престиж професій серед молоді дещо змінився: на перше місце вийшли лікарі, бізнесмени, депутати, перекладачі, банківські працівники і юристи; за ними йшов бухгалтер, секретар-референт, програміст, журналіст, архітектор, бізнесмен, письменник; ще нижче стояли водії, продавці; майже останніми стали професії інженера, вчителя, кравця і останнє місце посіли робітничі професії: токарь, фрезерувальник, тракторист. Що вже казати про сільськогосподарську галузь. Однак і тут, працююча та

цілеспрямована молодь знайшла вихід із складної ситуації у престижній професії села – фермера. За своєю суттю вона давала змогу сільській молоді задовольнити бажання отримувати достойну грошову винагороду за свою працю.

Аналізуючи стан престижності професій у 90-ті роки, які обирала молодь, ми прийшли до висновку, що вона чутливо реагувала на згортання науково-містких галузей, економічний спад і зростання безробіття серед інженерів та робітників. Молодь, відчувши затребуваність актуальних і матеріальну забезпеченість ряду професій, одразу змінила рейтинг престижності, продовжуючи ставити на перше місце матеріальне забезпечення.

Серед умов, що спровокували нівелювання престижності робітничих професій, були: нерозумне державне керівництво економікою і країною; відсутність відповідного матеріального стимулювання робітничих професій; перехід на ринкову економіку, жорсткі умови конкуренції вироблюваної продукції, економічний спад, занепад нерентабельного промислового виробництва, стійкий імунітет до чорної роботи за мізерну платню.

З настанням XXI століття усі проблеми профорієнтації учнівської молоді ще більше загострилися. Колишня учнівська молодь, що обирала тільки престижні і грошовиті професії, ставши батьками, передала своїм нащадкам апріорне небажання обирати непрестижні професії із важкою працею і мізерною платнею. Але державі, що почала самостійне життя, для свого існування потрібно виробляти продукти харчування, добувати вугілля, нафту, газ, руду, виплавляти метал і розвивати промисловість, перевозити, ремонтувати і прибирати. Все це потрібно робити сьогодні і за рахунок використання значного відсотку напівмеханізованої праці, а отже – робочих рук. Це свідчить, що знову потрібні робітники непрестижних професій. Але повернути у промисловий сектор кваліфікованих робітників та інженерів вже неможливо. Усі вони перекваліфікувалися на професії бізнесменів і тепер не бажають повертатися до брудної праці, що втричі, а подекуди в п'ять разів, менша від того, що вони заробляють за новою професією. Тому сьогодні так гостро відчувається потреба в кваліфікованих робітниках: верстатниках, слюсарях-сантехніках, ремонтниках та інших професіях, але учнівська молодь не бажає опановувати ці професії. Все це дуже добре видно із звітів Державної служби статистики, яка зареєструвала на січень місяць 2011 року 585,6 тисяч безробітних, які шукають роботу тільки «білих комірців». Вирішувати цю проблему з допомогою професійно-технічних училищ – малоефективна справа. По-перше через значну кількість закритих закладів, по-друге – в тих, що працюють, різко впала наповнюваність учнями. Однією із причин цього є підготовка робітників непрестижних професій. На додаток до цього, як свідчить статистика, лише 27 % випускників училищ залишаються працювати на виробництві за отриманою спеціальністю. Як нами було з'ясовано, це сталося через те, що та частина учнів, які погано навчалися в школі і завжди поповнювали ряди непрестижних професій, отримала можливість обирати інші професії, де матеріальна винагорода вища від непрестижної.

Наслідком усього цього і стало загострення проблеми, яку потрібно вирішувати школі, адже це її пряма функція. Але раніше держава допомагала школі у цій справі, а зараз вчитель трудового навчання залишився сам на сам з проблемою профорієнтації учнівської молоді на непрестижні професії. Він повинен, з одного боку, зорієнтувати учнів на завжди існуючу потребу в непрестижних професіях у районі, місті, регіоні, а з іншого – зробити їх вибір осмисленим і самостійним. При сьогоdnішніх реаліях це парадокс, бо посилення на необхідність комусь виконувати роботу непрестижних професій не зможе вплинути на сучасну свідомість учнівської молоді. У молоді змінилися пріоритети, але не державна проблема профорієнтації молоді на непрестижні професії.

Висновки. Роблячи узагальнюючі висновки невеликого дослідження, ми можемо констатувати:

- у кожному суспільстві існує економічна потреба у непрестижних професіях;
- недооцінка державою непрестижних професій, може призвести до катастрофічних наслідків;
- учнівська молодь априорі не бажає обирати непрестижну працю;
- профорієнтація на непрестижні професії за радянських часів визнавалася важливим державним завданням, але не може бути застосована в ринковій економіці;
- вчитель трудового навчання залишився сам на сам з проблемою профорієнтації учнів на непрестижні професії;
- сьогодні вчитель не має дієвого засобу, як орієнтувати учнівську молодь на непрестижні професії.

На закінчення хочу сказати, що однозначної відповіді на вирішення проблеми профорієнтації учнів на непрестижні професії немає і в автора, тому він запрошує усю педагогічну громадськість до широкого обговорення цієї теми.

Література

1. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
2. Піддячий М. І. Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників для професійної діяльності в умовах профільного навчання. Автореферат дис. докт. ... наук. 2010. Спеціальність 13.00.02. УДК 37.048.4. – 40 с.
3. История Украинской ССР в 10-ти томах. – К.: Наукова думка, 1984. – Т.7.
4. Калашников А. Г. Советская производственно-трудовая школа. /Составитель В. Вейкштан. – Т.1. – М., 1926. – С. 90.
5. Белошицкий О. О. Развитие технической творчесті учнів у позашкільних закладах освіти України (20 – 30-ті рр. XX ст.). Дис. канд. пед. наук. 2007. Спеціальність 13.00.02. С. 31–65.
6. Социальное прогнозирование. – М.: ИСПАН, 1994. – 380 с.
7. Все лучшее детям. – К.: Наукова думка, 1986. – 240 с.

References

1. Klimov Ye. A. Psikhologo-pedagogicheskiye problemy professionalnoy konsultatsii. – M.: Znaniye, 1983. – 95 s.
2. Piddyachyy M. I. Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky starshoklasnykiv dlya profesiynoyi diyal'nosti v umovakh profil'noho navchannya. Avtoreferat dys. dokt. ... nauk. 2010. Spetsial'nist' 13.00.02. UDK 37.048.4. – 40 s.
3. Istoryia Ukrainskoy SSR v 10-ti tomakh. – K.: Naukova dumka, 1984. – T.7.
4. Kalashnikov A. G. Sovetskaya proizvodstvenno-trudovaya shkola. /Sostavitel V. Veykshtan. – T.1. – M, 1926. – S. 43.
5. Byeloshyts'kyi O. O. Rozvytok tekhnichnoyi tvorchosti uchniv u pozashkil'nykh zakladakh osvity Ukrayiny (20 – 30-ti rr. KhKh st.). Dys. kand. ped. nauk. 2007. Spetsial'nist' 13.00.02. S. 31 – 65.
6. Sotsialnoye prognozirovaniye. – M.: ISRA, 1994. – 380 s.
7. Vse luchsheye detyam. – K.: Naukova dumka, 1986. – 240 s.

Белошицкий А. А.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье изложены результаты исследования профориентации учащейся молодежи. При этом выделено, что в каждом обществе существует экономическая потребность в непрестижных профессиях, но в то же время происходит их недооценка государством. Кроме того, необходимо учитывать, что учащаяся молодежь априори не желает выбирать непрестижную работу. Одним из путей преодоления этой несогласованности между потребностями общества и желаниями молодежи можно считать то, что профориентация на непрестижные профессии в советское время признавалась важной государственной задачей, однако такой подход не может быть применен в рыночной экономике. Таким образом, можно констатировать, что учитель труда остался один на один с проблемой профориентации учащихся на непрестижные профессии, и на сегодняшний день учитель не имеет действенного средства, как ориентировать на них учащуюся молодежь.

Ключевые слова: профориентация, трудовое обучение, ученики, непрестижные профессии.

Byeloshytskyi O. O.

THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE SCHOOLCHILDREN'S PROFESSIONAL ORIENTATION

In the article, the results of the research on the professional orientation of the schoolchildren were demonstrated. It was defined that in every society, the economical need in the unpopular professions is present; however, this problem is undervalued by the state. Besides this, it is necessary to take into consideration that the youth who studies at school does not want to choose the unpopular professions a priori. One of the ways to overcome this inconformity between the social needs and the youth's desire can

be considered to be the fact that the professional orientation at the unpopular professions was defined as an important state task in the period of Soviet Union; however, such approach cannot be implemented in the market economy. Therefore, it can be notified that a teacher of labour training had to solve the problem of the pupils' professional orientation at the in prestigious professions independently, and nowadays a teacher does not have an effective means to orient the schoolchildren at them.

Keywords: *professional orientation, labour training, pupils, unpopular professions*

УДК 37(477): 621

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 5 КЛАС» В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Г.Л. Бійчук,
кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: halyna.bijchuk@gmail.com

У статті розглядається можливість упровадження ІКТ і мультимедійного програмно-педагогічного засобу з української літератури в основній школі з використання мультимедійних сценаріїв уроків у 5 класі на основі компетентнісного підходу. Застосування інформаційно-комунікативних технологій та мультимедійних програмних засобів підвищується пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета літератури

Ключові слова: *ІКТ, компетентність, медіа грамотність, програмно-педагогічний комплекс, інформаційні технології, навчання на основі проекту.*

Постановка проблеми. Підготувати особистість до активної життєдіяльності в інформаційному суспільстві – одне з головних завдань національної системи освіти, а створення науково-педагогічного забезпечення цього процесу – пріоритетне завдання психолого-педагогічної науки. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчання потребує від учителя якісних змін в системі роботи й організації праці, набутті нових навиків інформаційної та медіа грамотності в своїй професійній діяльності. Водночас підвищуються державні вимоги в роботі з ІКТ учителів гуманітарних предметів щодо використання мультимедійних технологій у процесі вивчення української літератури на основі компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про усвідомлення важливості соціального замовлення свідчить поява численних методичних праць із проблеми застосування ІКТ на уроках літератури (Богдан Л., Вемберг В., Драч О.,

Матюшкіна Т., Скобельська О., Уліщенко А., Уліщенко В., Бійчук Г. та ін.), у яких обґрунтовується доцільність звернення до інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення художнього твору, наводяться розробки уроків із використанням ІКТ. Науковці і вчителі-практики переконливо доводять, що застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у сукупності з мультимедійними програмно-педагогічними засобами сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. Розвивається алгоритмічний і логічний стиль мислення школярів, активізується процес оволодіння основними мислительними операціями, які формують уміння послідовно і чітко висловлювати думки, організовувати навчальну діяльність.

Формулювання цілей: використання інформаційно-комп'ютерних технологій та мультимедійних програмно-педагогічних засобів навчання у процесі вивчення української літератури в основній школі на засадах компетентного підходу.

Виклад основного матеріалу. Методика використання мультимедійних технологій передбачає вдосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, підвищення інформаційної культури учнів та рівня підготовки в галузі сучасних інформаційних технологій, а також демонстрацію можливостей комп'ютера як дидактичних можливостей для гри. Школярів зацікавлює новизна проведення мультимедійних уроків у них з'являється зацікавленість до вивчення навчального матеріалу на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Дидактичні можливості мультимедійного підручника допомагають засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєний навчальний матеріал, сформувати навички самоконтролю та мотивацію до навчання, а також надають навчально-методичну допомогу учням у самостійній роботі.

Для проведення мультимедійного уроку вчителю необхідні такі технічні засоби:

- персональний комп'ютер (ноутбуки), оснащені системним і спеціальним програмним забезпеченням і об'єднанні в локальну мережу комп'ютерний клас);
- мультимедійний проектор;
- інтерактивна та смарт-дошка тощо.

Для проведення цікавих та змістовних уроків української літератури творчому вчителю пропонується електронний навчально-методичний комплект «Українська література, 5 клас» (далі – ЕНМК).

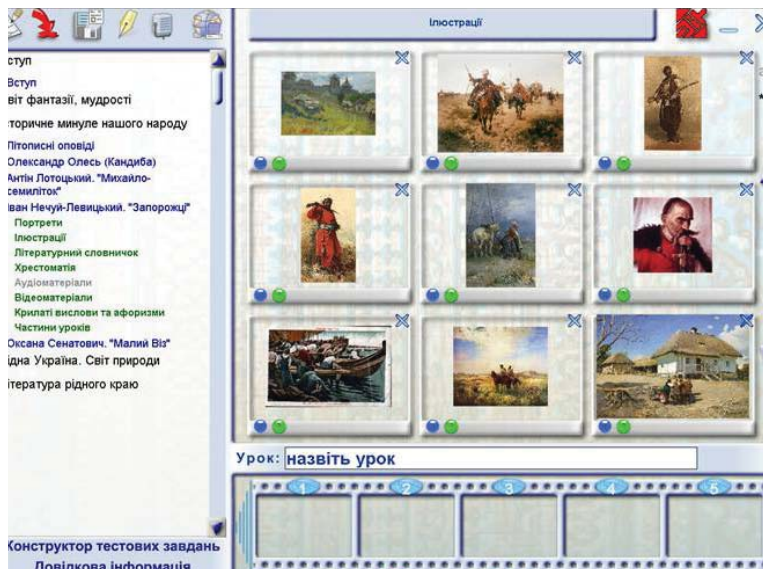
ЕНМК укладений відповідно до Програми Міністерства освіти і науки України з української літератури.

ЕНМК «Українська література, 5 клас» складається з конструктора уроків, авторських уроків та конструктора тестових завдань.

За допомогою конструктора уроків учитель може створити власний урок, використовуючи свої та запропоновані дидактичні матеріали (мал. 1.1), а саме:

- портрети письменників;
- ілюстрації;

- літературний словничок;
- хрестоматію;
- аудіофрагменти;
- відеофрагменти;
- крилаті вислови та афоризми.



Мал. 1.1

Також можна скористатися авторськими розробками уроків, які розташовані послідовно за темами:

1. *Вступ.*
2. *Міфи і легенди українців «Про створення землі», «Чому буває сумне сонце?», «Про зоряний Віз», «Про вітер», «Про вогонь», «Про дощ», «Чому пес живе коло людини?», «Берегиня».*
3. *Народні казки «Про правду і кривду», «Мудра дівчина», «Про Жар-Птицю та Вовка», «Красний Іванко і заляте місто».*
4. *Літературні казки. І. Франко. «Фарбований лис».*
5. *Василь Королів-Старий. «Потерчата», «Хуха-Моховинка».*
6. *Іван Липа. «Близнята».*
7. *Василь Симоненко. «Цар Плаксій та Лоскотон».*
8. *Загадки.*
9. *Леонід Глібов. «Химерний, маленький...», «Що за птиця?», «Хто розмовляє?», «Хто сестра і брат?», «Квіткове весілля».*
10. *Прислів'я та приказки.*
11. *Літописні оповіді: про заснування Києва, про князя Олега, про княгиню Ольгу, про хрещення Києва князем Володимиром.*

12. Олександр Олесь (Кандиба). «Заспів», «Україна в старовину», «Наші предки – слов'яни», «Початки Києва», «Аскольд і Дір», «Поход на Царгород», «Княгиня Ольга», «Ярослав Мудрий», «Микита Кожум'яка».

13. Антін Лотоцький. «Михайло-семіліток».

14. Іван Нечуй-Левицький. «Запорожці».

15. Оксана Сенатович. «Малий Віз».

16. Тарас Шевченко. «За сонцем хмаронька пливе...», «Садок вишневий коло хати...».

17. Костянтина Малицька. «Чом, чом, земле моя...», «Соловей».

18. Олена Пчілка (Ольга Косач). «Сосонка».

19. Павло Тичина. «Не бував ти у наших краях!», «Гаї шумлять...», «Блажить мою душу обвіяла...».

20. Євген Гуцало. «Лось».

21. Богдан-Ігор Антонич. «Весна», «Назустріч», «На шляху».

22. Григор Тютюнник. «Дивак».

23. Микола Вінграновський. «Перша коліскова», «Ходімте в сад...», «Сама собою річка ця тече...».

Запропоновані авторські розробки уроків спрямовані на те, щоб через зацікавленість залучити п'ятикласників до текстуального вивчення творів, формувати у школярів уявлення про літературу як мистецтво слова, відпрацьовувати вміння й навички аналізу художнього тексту. З цією метою в уроках містяться матеріали для вчителя, цікаві запитання та завдання для учнів, вікторини (мал. 1.2), кросворди (мал. 1.3), завдання з тематичного оцінювання тощо.



Мал. 1.2

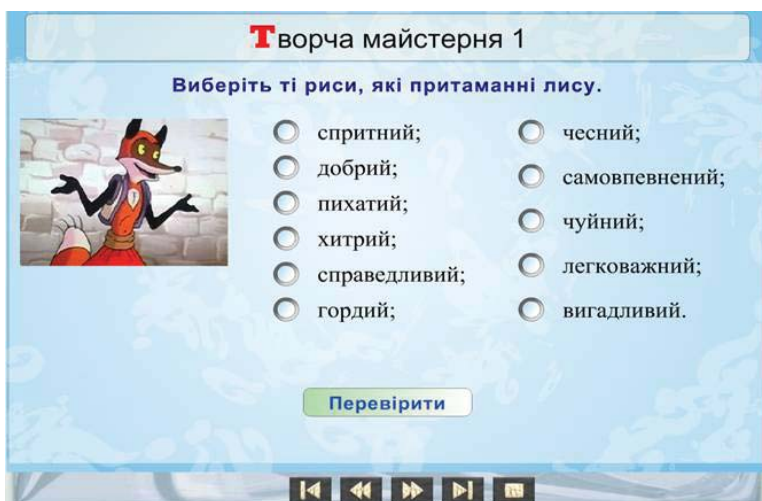


Мал. 1.3

Для підсумкового етапу пропонуються завдання творчого, а також проблемного й аналітичного характеру. Поряд з класичними формами завдань подаються інтерактивні, які широко використовуються в сучасному уроці (мал. 1.4–1.7).



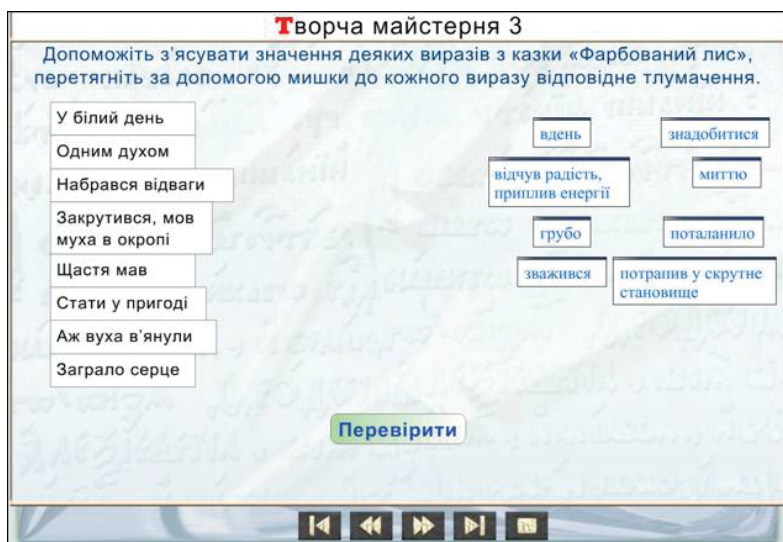
Мал. 1.4



Мал. 1.5



Мал. 1.6



Мал. 1.7

Після вивчення кожної теми пропонуються тестові завдання для тематичного оцінювання, які можна доповнити, використовуючи конструктор тестових завдань (мал. 1.8).



Мал. 1.8

ЕНМК «Українська література, 5 клас» може бути використаний учителем для:

- підготовки та проведення уроку;
- створення власних уроків;
- проведення тестового контролю знань;
- індивідуальних і факультативних занять.

Плануючи проведення уроків із використанням ЕНМК «Українська література, 5 клас», учитель має враховувати зміст кожної теми, мету уроку, стан забезпечення закладу освіти засобами навчання, вікові та індивідуальні особливості учнів. Робота учнів у класі може бути організована фронтально, індивідуально або малими групами(парне навчання). Водночас повніше розкриття можливостей мультимедійних технологій безпосередньо на уроці досягається не лише під час фронтальних занять, а й в індивідуальній роботі кожного учня з інтерактивним продуктом.

Таким чином, використовуючи мультимедійний супровід підручника учні отримують не лише знання та уміння, але й набувають навичок роботи з комп'ютером та мультимедійними програмами.

Висновок: Використання на уроці ІКТ і комп'ютерних програм сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу та підвищенню інтересу учнів до предмету, формує в них уміння активно і самостійно працювати, критично мислити, розвиває системність і послідовність мислення, забезпечує міжпредметну інтеграцію, інформаційну та емоційну насиченість уроків, водночас забезпечує зв'язок навчального матеріалу з навколишнім середовищем, соціалізацію особистості.

Отже, сучасні мультимедійні технології та мультимедійні підручники, зокрема «Українська література. 5 клас» на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій надають величезні можливості для розвитку процесу якісної освіти й технологічних знань.

Література

1. Бійчук Г. Л. Використання програмно-педагогічного засобу «Українська література .5 клас» у процесі вивчення української літератури в основній школі на засадах компетентнісного підходу./ [Текст] /Г.Л.Бійчук // Проблеми сучасного підручника :зб. наук. праць/[ред. кол.;наук .ред. – О. М. Топузов] / К.: Педагогічна думка,2012. – Вип.12. – С.300 – 307.
2. Савченко О. Я. Теоретичні підходи до вивчення якості шкільної освіти / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2006. – №4. – С.2 – 6.

References

1. Biychuk H. L. Vykorystannya prohranno-pedahohichnoho zasobu «Ukrayins'ka literatura .5 klas» u protsesi vyvchennya ukrayins'koyi literatury v osnovniy shkoli na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu./ [Tekst] /H.L.Biychuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka :zb. nauk. prats'[/red. kol.;nauk .red. – O. M. Topuzov] / K.: Pedahohichna dumka,2012. – Vyp.12. – S.300 – 307.

2. Savchenko O. Ya. Teoretychni pidkhody do vyvchennya yakosti shkil'noyi osvity / O. Ya. Savchenko // Shlyakh osvity. – 2006. – №4. – S.2 – 6.

Бийчук Г.Л.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНИКА «УКРАИНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА. 5 КЛАСС» В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается возможность внедрения ИКТ и мультимедийного программно-педагогического обеспечения по украинской литературе в основной школе на основе компетентностного подходе, с использованием мультимедийных сценариев уроков в 5 классе. Акцентируется внимание на том, что информационно-компьютерные повышают познавательную активность учеников.

Ключевые слова: ИКТ, компетентность, медиа грамотность, программно-педагогический комплект, информационные технологии, Е-обучения на основе проекту.

Biychuk H. L.

THE DIDACTIC POTENTIAL OF THE USAGE OF A «UKRAINIAN LITERATURE. 5» MYLTIMEDIA TEXTBOOK IN THE PRIMARY SCHOOL

The article deals with the problems of implementation of multimedia scenarios of lessons and teaching the Ukrainian literature in the 5- grades of the secondary school; it is proved that these scenarios raise the activity of pupils and their motivation to studying literature at school.

Methodology of multimedia technology usage provides the improvement of training management system at different stages of the lesson, intensification of training motivation, increase of pupils' information culture and training level in modern information technology education, and computer capabilities demonstration as a teaching opportunity for the game. Schoolchildren are interested in novelty of multimedia lessons where they gain interest in educational material studying based on the use of information and communication technologies. Teaching opportunities of multimedia tutorial help to master the basic knowledge on the subject, organize learning material, to form the self-monitoring skills and motivation to learning, and provide training and methodological support for students in their individual work.

Using multimedia training support students not only improve knowledge and skills but also acquire computer skills and multimedia applications.

Keywords: information-computer technologies, multimedia, remote education, software-methodical complex, information culture.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УРСР (40 – 80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

Л. С. Бондар,

кандидат педагогічних наук,

провідний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: ip.istp@gmail.com

У статті проаналізовано загальні проблеми створення підручників для початкової школи (40 – 80-ті роки ХХ ст.), визначено теоретичні засади та диференційований підхід їх побудови, розкрито питання удосконалення.

Ключові слова: *початкова освіта, початкова школа, теоретичні основи, програма, підручник, зміст, структура, функції підручника, диференційований підхід.*

Постановка проблеми. Реформування початкової освіти в Україні актуалізує проблеми оновлення її змісту й удосконалення засобів навчання. Творення підручників нового покоління стає першочерговим у розвитку сучасної початкової школи. Тому треба приділяти особливу увагу підручнику як головному засобу навчання. Однією з важливих проблем є з'ясування специфіки підручників для різних ступенів освіти. Це стосується і початкової школи. Навчальний предмет має включати спільні для всіх предметів розумові, організаційні, практичні та комунікативні засоби діяльності (навчальні уміння), забезпечувати виховний вплив на школярів. Все це зобов'язує авторів підручників урахувати не лише предметний зміст, а й розумову діяльність, що криється за процесом усвідомлення тексту, виконанням завдань, характером сприйняття та ілюстративним матеріалом.

Увага до вдосконалення підручників зумовлена незадоволенням широкої громадськості, у тому числі й педагогічної, рядом недоліків сучасних підручників (недостатність впливу на творчий розвиток школярів, надмірна складність та перевантаження навчальним матеріалом). Ця проблема хвилювала радянських учених і в 30 – 80-ті роки ХХ ст. Дослідження опублікованих критичних праць, як зазначає М.М. Шахмаєв, показало, що шкільні підручники були об'єктом справедливої критики в усьому світі. Більшість підручників не влаштовувала як учнів, так і міністерства освіти. «Порівняння підручників, що зазнавали критики, з тими, що були в школі до них, показує – вони поза будь-яким сумнівом написані на більш високому науковому рівні, яскраво оформлені, містять більш інформаційні ілюстрації і при всьому цьому... не задовольняють ні учнів, ні вчителів, ні батьків», – писав Н.М. Шахмаєв [28, 8].

Аналіз останніх досліджень. Ґрунтовними дослідженнями з методології і теорії змісту шкільної освіти були праці М.В. Богдановича, В.І. Бондаря,

Г.П. Коваль, Л.К. Нарочної, О.Я. Савченко, М.М. Скаткіна, Н.Ф. Скрипченко, В.О. Сухомлинського, С.Х. Чавдарова. Теоретичне осмислення еволюції поглядів на підручник як виразник змісту освіти здійснила Я.П. Кодлюк у монографії «Підручник для початкової школи: теорія і практика» (2004). У висвітленні цієї проблеми важливо спиратися на дослідження загальних проблем шкільного підручника, враховувати вимоги до нього, принципи добору, структурування, презентації навчального матеріалу, підходи до оцінювання підручника (В.П. Безпалько, М.І. Бурда, Н.М. Буринська, Н.М. Гупан, Л.В. Занков, Д.Д. Зуєв, В.В. Краєвський, Я.П. Кодлюк, І.Я. Лернер, Л.Л. Мотом, Л.В. Пироженко, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін та ін.).

Мета статті – вивчення та аналіз різних підходів до побудови підручників для початкової школи та диференційованого підходу до них, що висвітлюється у психолого-педагогічній і методичній літературі.

Основна частина. В освіті термін «диференціація» найчастіше вживається в таких словосполученнях: «диференційоване навчання», «диференціація навчання», «диференційований підхід», «диференційоване завдання» [19, 170]. О.В. Сухомлинська зазначає: «Сьогоднішнє розуміння диференційованого підходу до навчання значно розширило усталені понятійно-термінологічні й сутнісні рамки, охопивши і психологічні засади, й соціалізаційні виміри, і, звичайно, суто педагогічні складники – диференціацію як складову, основу профільності навчання, окреслення критеріїв і форм диференціації, створення науково-методичного забезпечення диференційованого підходу до програм, підручників, методичної літератури і т. ін.» [21, 6].

Спираючись на теоретичні підходи стосовно диференціації, Л.Д. Березівська виявила організаційні змістові характеристики диференційованого підходу як форми реалізації принципу індивідуалізації навчання, зокрема щодо «побудови (структури) шкільної системи (де і кого навчати), змісту освіти (чого навчати) на адміністративному (законодавчому) рівні в поєднанні з іншими принципами освіти» [3, 12]. Зміст цього поняття в кожному конкретному випадку залежить від того, які цілі й засоби беруться до уваги, коли говорять про диференціацію. Я.С. Фруктова дійшла висновку, що, з одного боку, індивідуалізація виступає як мета, а диференціація – як засіб її досягнення; а з іншого – індивідуалізація розглядається як одна з форм диференціації [26, 14]. Розроблена нею класифікація форм диференціації навчання, що знайшли відображення у шкільній практиці сьогодення за видами і рівнями, стала унаочненим доказом складності й багатогранності диференціації навчання як педагогічного явища [26, 44].

Аналіз поглядів різних учених на функціональне призначення шкільних підручників показує, що, незважаючи на відмінності в підходах, усі вони однастайні в головному: підручник має створюватися як інструмент процесу навчання й допомагати учням найповніше оволодіти змістом освіти. У монографії «Школьный учебник» Д.Д. Зуєв пише: «Підручник – важливий інструмент у руках учителя – покликаний допомагати йому сформувати у

школяра потребу оволодіти не тільки конкретним змістом предмета, певним обсягом інформації, а й умінням узагальнювати вивчене, перевіряти вірогідність знань, застосовувати їх у тій чи іншій конкретній ситуації» [8, 72].

Питання розробки теоретичних основ підручника неодноразово ставилися та обговорювалися як у вітчизняній, так і зарубіжній літературі. Особливо плідними були 70-ті роки ХХ ст. За період з 1970 по 1985 р. кількість публікацій з теорії та історії підручника порівняно з 1960 – 1970 рр. зросла майже в 30 разів (російськомовні підручники) [28, 7].

Проблема оптимізації шкільного підручника привертала дедалі більше увагу педагогічної громадськості. Так, у 1974 р. їй було присвячено II пленум ученої методичної ради при Міністерстві освіти СРСР. Цього ж року в Москві розпочався випуск щорічника «Проблемы школьного учебника», де порушувалася різноманітна проблематика, а саме: типологія, історія шкільних підручників, специфіка підручника для початкової школи, питання теорії підручника, його місце в системі засобів навчання, методи аналізу й оцінювання підручника, способи реалізації змісту освіти в навчальних книгах тощо. У ході обговорення підсумків переходу шкіл до нових програм на спільному засіданні президії Академії педагогічних наук та колегії Міністерства освіти СРСР (грудень 1975 р.) питання про якість підручників розглядалося як основне серед актуальних завдань розвитку шкільної освіти. При видавництві «Просвещение» (Москва) було створено наукову групу з проблем шкільного підручника, яка підготувала й видала тритомну монографію «Проблемы школьного учебника». Водночас Міністерство освіти УРСР та видавництво «Радянська школа» провели наради та науково-практичні конференції з питань побудови підручників для молодших класів. Уведення нових рубрик (1980), що розкривали підходи до створення книжки, дало змогу «не тільки досліджувати проблеми, а й паралельно навчати, як створювати навчальну книжку» [15, 79].

У зв'язку з актуальністю проблеми підручника в системі освіти Н.М. Шамаєв запропонував науково проаналізувати таке коло питань: роль та основні функції підручника в системі сучасної освіти; необхідність розробки чіткіших принципів добору навчального матеріалу для підручників; підручник у сучасному навчально-виховному процесі школи; з'ясування співвідношення завдань науки й навчального предмета в загальноосвітній школі; структура підручника для учнів, проблеми його доступності; проблеми розуміння учнями викладеного в підручнику навчального матеріалу; проблема наочності підручника тощо [28]. Д.Д. Зуєв у своїх працях, визначаючи головні напрями розвитку теорії шкільного підручника, стверджував, що, з одного боку, – це джерело знань, носій змісту освіти, а з другого – підручник (навчальна книга) – засіб навчання, який має допомагати учням засвоїти навчальний матеріал відповідно до шкільної програми [8, 34-35].

Специфіка початкової школи зумовлює розгляд важливих напрямів розробки теорії шкільного підручника, серед яких провідним є дослідження його

функцій. Функції визначають вимоги до навчальної книжки, впливають на зміст, структуру підручника та вибір засобів. До кінця 80-х років XX ст. в теорії не було чіткого визначення категорій «функція», «система функцій» [25]. Функції дидакти розглядали як форму фіксування змісту та засобу навчання, що є проектом цілісної дії навчання [24]. У кожному з цих положень простежується вимога будувати підручник так, щоб цілеспрямовано формувати в учнів ті якості, які допомагали б їм активно включатися в процес навчання, засвоювати закладений у програмі зміст освіти. На необхідності функціонального аналізу шкільних підручників наголошують відомі дослідники цієї проблеми В.П. Безпалько, Д.Д. Зуєв, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, Н.М. Шахмаєв та ін.

На еволюцію функцій вплинула зміна загальнотеоретичних уявлень про підручник у системі засобів навчання в різні історичні періоди розвитку радянської школи. 20-ті – поч. 30-х років XX ст. характеризувалися загальною недооцінкою ролі підручника як керівного засобу навчання в школі. Основними засобами були саме життя й комплексні програми його колективного вивчення. Порівняно з дореволюційними підручниками вони мали перевагу в активізації пізнавальної діяльності школярів. Проте не була повною мірою реалізована інформаційна функція, втратили своє значення функції систематизації та контролю.

Із середини 30-х років під впливом директивних постанов, спрямованих на вдосконалення підручників, підвищується їх роль як основного засобу навчання в школі. Навчальний матеріал стає нормативним, обов'язковим для засвоєння, запам'ятовування і відтворення. Серед інших виділяються функції самоосвіти і контролю.

Уперше підручник став об'єктом наукового дослідження у 50-х роках XX ст. Тоді було зроблено спроби виділити первісні елементи структури книги, обґрунтувати психологічні та педагогічні вимоги до підручників (Менчинська Н.О., Перовський Є.Й.). Підручник розглядався як джерело інформації для вчителя й засіб для повторення та закріплення здобутих учнями на уроці знань і як посібник для домашньої роботи. Створені у 50 – 60-х роках підручники використовувалися і в 70-ті роки XX ст. Комплексне їх дослідження відбувалося в кінці 60 – 70-х років, створювалися робочі групи з розробки теоретичних і методичних основ побудови підручників (1969) [1; 8]. Є.О. Перовський відстоював ідею конструювання нових підручників із систематичним викладом знань, розрахованих для засвоєння предметів [16].

У 60 – 70-ті роки створюється нове покоління підручників, де посилюється інформативна спрямованість навчання, значного поширення набуває ідея проблемного навчання. Підручники спрямовуються на організацію пізнавальної діяльності учнів.

Відводячи велику роль підручнику для початкових класів, В.О. Сухомлинський виділив такі його особливості: часто носієм знань є не тексти, а якісні ілюстрації (тексти вводяться в міру сформованості навички читання);

наявність прямих вказівок для дітей: подумай, запам'ятай, розкажи, поспостерігай тощо; чітко сформульованих висновків, узагальнень, правил, що виділяються іншим шрифтом для кращого запам'ятовування. Готуючись до навчання молодших школярів, Василь Олександрович прагнув визначити, що діти повинні глибоко запам'ятати і зберігати в пам'яті, що вміти. Він писав: «... досвід переконує в тому, що початкова школа насамперед повинна навчити вчитися... Найважливіше завдання початкової школи – дати учням певне коло міцних знань і вмінь. Уміння вчитися включає в себе ряд умінь, пов'язаних з оволодінням знаннями: вміти читати, писати, спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати свою думку. Ці вміння є, образно кажучи, інструментами, без яких неможливо оволодіти знаннями» [22, 100]. Найбільш повно, послідовно і всебічно В.О. Сухомлинський розглядав процес формування дитини 6-8 років у книжці «Серце віддаю дітям». Вона присвячена виховній роботі з початковими класами, іншими словами, – світові дитинства.

Читаючи твори В.О. Сухомлинського, неважко помітити сучасність і актуальність ідей та досвіду видатного педагога, які набувають нового звучання в умовах реформування освіти незалежної України. Як показують наші дослідження, неабиякого значення видатний педагог надавав ролі підручника в навчальному процесі, що відображає зміст, методи і прийоми навчання. Не маючи змоги змінити ситуацію, яка склалася на той час, забезпечити навчальний процес книжками, що сприяли б повноцінному розвитку дитини, він радив приділяти більше уваги завданням, які могли б розв'язуватися з допомогою підручників, та найважливішим умінням, навичкам, якими учень мав оволодіти протягом навчання в школі.

80-ті роки позначаються новими тенденціями в теорії підручника: роботою заходів позитивної мотивації навчальної діяльності, усуненням перевантаження навчального матеріалу, стимулюванням творчої діяльності учнів [5; 7; 25]. Наприкінці 80-х років починає «створюватися особливий різновид книги для молодших школярів – навчальні посібники, у яких знаходила більш повне відображення функція розвитку інтелекту учнів та індивідуалізації навчального процесу» [18, 11]. Постійну суперечність між зростаючим обсягом науково-технічної інформації та обмеженими можливостями її засвоєння не можна розв'язати збільшенням обсягу підручника. Неодмінними є: вдосконалення структури інформації, поліпшення її підготовки, встановлення правильного співвідношення між текстом та ілюстраціями. Навчальний текст має бути лаконічним, логічним і відповідно графічно оформленим.

Науковці-початківці в Україні переважно розробляли методичні аспекти змісту освіти (О.Я. Савченко, Н.Ф. Скрипченко – зміст українського читання для початкових класів; М.А. Білецька, М.С. Вашуленко та ін. – рідна мова; М.В. Богданович, Л.П. Кочина – математика; Н.С. Коваль, Л.А. Нарочна – природознавство). «Загальнодидактичні проблеми змісту освіти в Україні до кінця 80-х років практично не досліджувалися. Передумови для розвитку

національної системи освіти почали закладатися у другій половині 80-х років», – наголошує Я.П. Кодлюк [11, 31-32].

У 80-х роках, крім систематичного викладу знань (понять, закономірностей), автори шкільних підручників почали враховувати основні методи навчання для повного засвоєння добривих понять і закономірностей, демонструвати засоби для самостійної роботи з текстами та ілюстраціями. Підручник перестав бути навчальною книжкою для закріплення матеріалу, що повідомляв учитель на уроці; зростала його навчальна, виховна й розвивальна роль та значення функції керівництва пізнавальною діяльністю учнів. Відбувався перерозподіл ролі і значущості функцій. Дослідники розглядали в середньому від семи до дванадцяти функцій. В.Г. Бейлінсон виділяв до сорока, за рахунок більш диференційованого виявлення їх будови. Найчастіше називали інформаційну і трансформаційну функції, а також систематизації, закріплення й контролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну [1; 8; 25]. Найбільш розробленою в дидактичному й методичному плані можна вважати інформаційну функцію. У теорії підручника сукупність функцій найчастіше називали комплексом або системою педагогічних функцій підручника.

Н.Ф. Талізін у статті «Место и функции учебника в учебном процессе» спочатку розглядає функції педагога в процесі засвоєння школярами знань, а потім переносить їх на підручник і розглядає зміст його з точки зору реалізації виділених функцій. До першої групи функцій вона відносить підручник як носій змісту навчання; до другої – використання підручника для отримання відомостей про учнів (досить обмежена, як і обмежені можливості підручника звичайного типу і в отриманні даних про хід процесу засвоєння). Важливою є третя група функцій – введення змісту освіти до навчання, формування мотивів, які спонукають учнів прийняти матеріал, що вводиться, і ту діяльність, у яку він буде включений. Ця група функцій є проблемою яка повільно розв’язується. Четверта група функцій – розробка і введення навчальних завдань. Здійснене Н.Ф. Талізіною групування функцій, як зазначає Д.Д. Зуєв, є безперечною теоретичною цінністю. Особливо важливими є функції, віднесені до першої і третьої груп. Водночас, ця класифікація функцій підручника є недостатньо «розчленованою». Все це ускладнює практичне застосування розглянутих груп функцій. Д.Д. Зуєв та В.Г. Бейлінсон у статті «О функциональном подходе к оценке школьных учебников» (1977) уперше послідовно і цілісно розглянули ідею про можливість функціонального підходу до створення підручника як «необхідного засобу реалізації мети – принципів – змісту – методів навчання, як системи, що має свої, притаманні їй функції» [8, 58].

Функції підручника (його функціональна характеристика) визначалися завдяки системному підходу. Д.Д. Зуєв у книжці «Школьный учебник» (1983) зазначав, що «шкільному підручнику – масовій навчальній книжці – носію змісту освіти, в тому числі видів діяльності, визначених шкільною програмою», для обов’язкового засвоєння з урахуванням вікових та інших особливостей учнів

притаманні такі дидактичні функції: інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, закріплення і самоконтролю, інтегруюча, координуюча, розвивально-виховна [8, 59-60]. Слід зазначити, що ці функції детально проаналізовано в наведеній праці Д.Д. Зуєва та монографії Я.П. Кодлюк.

Зазначимо, що підручник – важливий засіб виховної, розвивальної функції, виховання всебічно розвиненої особистості. Він має не лише повідомляти суму готових знань, а й пробуджувати інтерес до науки, техніки, літератури, живопису, поживляти роботу думки, стимулювати творчу діяльність у школі та дома. Підручники зможуть реалізувати розвивальну й виховну функції лише тоді, коли міститимуть ті знання, які треба засвоювати, і створюватимуть умови для здобуття потрібних розумових умінь. Стосовно функцій підручника в системі навчання В.В. Краєвський писав: «...у майбутньому вирішальну роль відіграватиме комплекс засобів навчання в цілому, а не окремі його елементи. Тому надалі визначення функцій підручника дедалі більше розподілятиметься між іншими елементами курсу: посібниками, книгами для вчителя, довідниками, збірниками завдань та ін.» [14, 36.]. Неважко помітити, що навчальні завдання підручника для початкової школи покликані реалізувати насамперед загальнодидактичні функції – освітню, розвивальну, виховну не тільки в процесі складання підручників, а й на всіх уроках.

Висновок. Кожний елемент підручника має нести певне функціональне навантаження в навчальному процесі, забезпечуючи надійний і заздалегідь передбачуваний позитивний вплив на розумову діяльність учнів, адже від якості підручника залежить якість знань, умінь і навичок школярів. Процес підготовки підручників для початкової школи потребує аналізу й подальших досліджень теорії шкільних підручників та диференційованого підходу до їх побудови.

Література

1. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования / В.Г. Бейлинсон. – М. : Книга, 1986. – 228 с.
2. Бейлинсон В. Г., Зуев Д.Д. О функциональном подходе к оценке школьных учебников / В.Г. Бейлинсон, Д.Д. Зуев // Проблемы шк. учебника. – М. : Просвещение, 1977. – Вып. 5. – С. 42 – 54.
3. Березівська Л.Д. Державна політика царату щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти / Л.Д. Березівська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : монографія / авт.: Сухомлинська О.В. Дічек Н.П., Березівська Л.Д., Гупан Н.М., Бондар Л.С., Антоненко Н.Б., Філімонова Т.В., Антоненко М.Я., Куліш Т.І., Шевченко С.М. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 11 – 32.
4. Гільбух Ю.З., Ричик М.В. Психологічні проблеми оптимізації підручника для початкової школи / Ю.З. Гільбух, М.В. Ричик // Поч. шк. – 1976. – № 6. – С. 50-51.
5. Граник Г. Г. и др. О перспективах расширения функций учебника / Г.Г. Граник // Проблемы шк. учебника, 1984. – Вып. 14.

6. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1996. – 442 с.
7. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника / Г. М. Донской // Проблемы шк. учебника. – 1985. – Вып. 15.
8. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
9. Зуев Д. Д. Термины и их определения (Структура современного школьного учебника) / Д. Д. Зуев // Проблемы шк. учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 330 – 335.
10. Эльконин Д. Б. О теории начального обучения / Д. Эльконин // Нар. образование. – 1963. – № 4. – С. 49 – 57.
11. Кодлюк Ярослава. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
12. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика / Г. І. Коберник / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. : Наук. світ, 2002. – 232 с.
13. Краевский В. В. Дидактические основания содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы шк. учебника : сб. ст. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34 – 49.
14. Краевский В. В. Определение функций учебника как методологическая проблема дидактики / В. В. Краевский // Проблемы шк. учебника. – М. : Просвещение, 1976. – Вып. 4.
15. Латышин В. В., Пасечник В. В. В лаборатории школьного учебника / В. В. Латышин, В. В. Пасечник // Сов. педагогика. – 1987. – № 8. – С. 77 – 80.
16. Перовский Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы / Е. И. Перовский // Известия АПН РСФСР. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 13. – С. 3 – 139.
17. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
18. Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти / О. Я. Савченко // Почат. шк. – 2001. – № 8. – С. 10-12
19. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання : монографія / П. І. Сікорський. – Львів: вид-во «СПОЛОМ», 2000. – 421 с.
20. Сісецький П. В. Основи диференційованого підходу до учнів / П. В. Сісецький // Поч. шк. – 1990. – № 6. – С. 8 – 11.
21. Сухомлинська О. В. Переднє слово / О. В. Сухомлинська // Диференційований підхід в історії української школи (кінець ХІХ – перша третина ХХ ст.): монографія / авт. : Сухомлинська О. В. Дічек Н. П., Березівська Л. Д., Гупан Н. М., Бондар Л. С., Антонєць Н. Б., Філімонова Т. В., Антонєць М. Я., Куліш Т. І., Шевченко С. М. – К. : Пед. думка 2013. – С. 5 – 10.
22. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. у 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 5 – 279.

23. Талызина М. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе / М. Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника [Сборник]. – Вып. 6. (Вопросы теории учебника). – М. : Просвещение, 1978. – 280 с.
24. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Раевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.
25. Товпинец И. П. К дидактической характеристике функций учебника / И. П. Товпинец // Теоретические проблемы современного школьного учебника: сб. науч. тр. / отв. ред. : И. Я. Лернер, Н. М. Шахмаев. – М., 1989. – С. 35 – 44.
26. Фруктова Я. С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалі курсу «Загальна біологія»): дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. / Фруктова Я. С.; [Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. – К., 2003. – 241 с.
27. Чавдаров С. Х. Про методи наукової роботи над підручником / С. Х. Чавдаров // Ком. освіта. – 1933. – № 6. – С. 34 – 44.
28. Шахмаев Н. М. Теоретические проблемы школьного учебника / Н. М. Шахмаев // Теоретические проблемы современного школьного учебника. Сб. науч. тр. – М., 1989. – С. 7 – 21.
29. Шульце Г. Размышления о воспитательных возможностях учебника для социалистической школы / Г. Шульце // Проблемы shk. учебника. Вып. 7. – М. : Просвещение, 1979. – С. 198 – 207.

References

1. Beylinson V. G. Arsenal obrazovaniya / V. G. Beylinson. – М. : Kniga, 1986. – 228 s.
2. Beylinson V. G., Zuyev D. D. O funktsionalnom podkhode k otsenke shkolnykh uchebnikov / V. G. Beylinson, D. D. Zuyev // Problemy shk. uchebnika. – М. : Prosveshcheniye, 1977. – Vyp. 5. – S. 42 – 54.
3. Berezivs'ka L. D. Derzhavna polityka tsaratu shchodo dyferentsiatsiyi orhanizatsiyi i zmistu shkil'noyi osvity / L. D. Berezivs'ka // Dyferentsiyovanyy pidkhyd v istoriyi ukrayins'koyi shkoly (kinets' XIX – persha tretyna KhKh st.) : monohrafiya / avt.: Sukhomlyns'ka O. V. Dichek N. P., Berezivs'ka L. D., Hupan N. M., Bondar L. S., Antonets' N. B., Filimonova T. V., Antonets' M. Ya., Kulish T. I., Shevchenko S. M. – К. : Ped. dumka, 2013. – S. 11 – 32.
4. Hil'bukh Yu. Z., Rychyk M. V. Psykholohichni problemy optymizatsiyi pidruchnyka dlya pochatkovoyi shkoly / Yu. Z. Hil'bukh, M. V. Rychyk // Poch. shk. – 1976. – № 6. – S. 50-51.
5. Granik G. G. i dr. O perspektivakh rasshireniya funktsiy uchebnika / G. G. Granik // Problemy shk. uchebnika, 1984. – Vyp. 14.
6. Davydov V. V., Elkonin D. B. Vozrastnyye vozmozhnosti usvoyeniya znaniy (mladshiye klasy shkoly) / V. V. Davydov, D. B. Elkonin. – М. : Prosveshcheniye, 1996. – 442 s.
7. Donskoy G. M. Tipologicheskiye svoystva sovremennogo uchebnika / G. M. Donskoy // Problemy shk. uchebnika. – 1985. – Vyp. 15.

8. Zuyev D. D. Shkolnyy uchebnik / D. D. Zuyev. – M. : Pedagogika, 1983. – 240 s.
9. Zuyev D. D. Terminy i ikh opredeleniya (Struktura sovremennogo shkolnogo uchebnika) / D. D. Zuyev // Problemy shk. uchebnika. – M. : Prosveshcheniye, 1980. – Vyp. 8. – S. 330 – 335.
10. Elkonin D. B. O teorii nachalnogo obucheniya / D. Elkonin // Nar. obrazovaniye. – 1963. – № 4. – S. 49 – 57.
11. Kodlyuk Yaroslava. Pidruchnyk dlya pochatkovoyi shkoly: teoriya i praktyka / Yaroslava Kodlyuk. – Ternopil' : Pidruchnyky i posibnyky, 2004. – 288 s.
12. Kobernyk H. I. Indyvidualizatsiya y dyferentsiatsiya navchannya v pochatkovykh klasakh: teoriya ta metodyka / H. I. Kobernyk / Uman. derzh. ped. un-t im. P. Tyachyny. : Nauk. svit, 2002. – 232 s.
13. Krayevskiy V. V. Didakticheskiye osnovaniya sodержaniya uchebnika / V. V. Krayevskiy, I. Ya. Lerner // Problemy shk. uchebnika : sb. st. – M. : Prosveshcheniye, 1980. – Vyp. 8. – S. 34 – 49.
14. Krayevskiy V. V. Opredeleniye funktsiy uchebnika kak metodologicheskaya problema didaktiki / V. V. Krayevskiy // Problemy shk. uchebnika. – M. : Prosveshcheniye, 1976. – Vyp. 4.
15. Latyushin V. V., Pasechnik V. V. V laboratorii shkolnogo uchebnika / V. V. Latyushin, V. V. Pasechnik // Sov. pedagogika. – 1987. – № 8. – S. 77 – 80.
16. Perovskiy Ye. I. Metodicheskoye postroyeniye i yazyk uchebnika dlya sredney shkoly / Ye. I. Perovskiy // Izvestiya APN RSFSR. – M. : izd-vo APN RSFSR, 1955. – Vyp. 13. – S. 3 – 139.
17. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi osvity : pidruchnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
18. Savchenko O. Ya. Yakist' i variatyvnist' shkil'nykh pidruchnykiv yak umova zaprovadzhennya derzhavnykh standartiv pochatkovoyi osvity / O. Ya. Savchenko // Pochat. shk. – 2001. – № 8. – S. 10-12
19. Sikors'kyy P. I. Teoriya i metodyka dyferentsiyovanoho navchannya : monohrafiya / P. I. Sikors'kyy. – L'viv: vyd-vo «SPOLOM», 2000. – 421 s.
20. Sisets'kyy P. V. Osnovy dyferentsiyovanoho pidkhotu do uchniv / P. V. Sisets'kyy // Poch. shk. – 1990. – № 6. – S. 8 – 11.
21. Sukhomlyns'ka O. V. Perednye slovo / O. V. Sukhomlyns'ka // Dyferentsiyovanyy pidkhit v istoriyi ukrayins'koyi shkoly (kinets' XIX – persha tretyna KhKh st.): monohrafiya / avt. : Sukhomlyns'ka O. V. Dichuk N. P., Berezhivs'ka L. D., Hupan N. M., Bondar L. S., Antonets' N. B., Filimonova T. V., Antonets' M. Ya., Kulish T. I., Shevchenko S. M. – K. : Ped. dumka 2013. – S. 5 – 10.
22. Sukhomlyns'kyy V. O. Sertse viddyayu dityam / V. O. Sukhomlyns'kyy // Vybr. tv. u 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. – T. 3. – S. 5 – 279.
23. Talyzina M. F. Mesto i funktsii uchebnika v uchebnom protsesse / M. F. Talyzina // Problemy shkolnogo uchebnika [Sbornik]. – Vyp. 6. (Voprosy teorii uchebnika). – M. : Prosveshcheniye, 1978. – 280 s.

24. Teoreticheskiye osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod. red. V. V. Rayevskogo, I. Ya. Lerner. – M. : Pedagogika, 1983. – 352 s.

25. Tovpinets I. P. K didakticheskoy kharakteristike funktsiy uchebnika / I. P. Tovpinets // Teoreticheskiye problemy sovremennogo shkolnogo uchebnika: sb. nauch. tr. / otv. red. : I. Ya Lerner, N. M. Shakhmayev. – M., 1989. – S. 35 – 44.

26. Fruktova Ya. S. Dyferentsiatsiya navchannya v profil'nykh klasakh biolohichnoho spryamuvannya (na materialy kursu «Zahal'na biolohiya»): dys. ... kand. ped. nauk.: 13.00.02. / Fruktova Ya.S.; [Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova]. – K., 2003. – 241 s. 27. Chavdarov S. Kh. Pro metody naukovoyi roboty nad pidruchnykom / S. Kh. Chavdarov // Kom. osvita. – 1933. – № 6. – S. 34 – 44.

28. Shakhmayev N. M. Teoreticheskiye problemy shkolnogo uchebnika / N. M. Shakhmayev // Teoreticheskiye problemy sovremennogo shkolnogo uchebnika. Sb. nauch. tr. – M., 1989. – S. 7 – 21.

29. Shultse G. Razmyshleniya o vospitatelnykh vozmozhnostyakh uchebnika dlya sotsialisticheskoy shkoly / G. Shultse // Problemy shk. uchebnika. Vyp. 7. – M. : Prosveshcheniye, 1979. – S. 198 – 207.

Бондар Л. С.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УССР (40-80-Е ГОДЫ XX В.)

В статье проанализированы общие проблемы создания учебников для начальной школы (40 – 80-е годы XX в.), определены теоретические основы и дифференцированный подход их построения, раскрыты вопросы совершенствования.

Ключевые слова: начальное образование, начальная школа, теоретические основы, программа, учебник, содержание, структура, функции учебника, дифференцированный подход.

Bondar L. S.

THEORETICAL FUNDAMENTALS AND DIFFERENTIATED APPROACH TO CREATING FOR THE PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS IN THE UKRAINIAN SOVIET SOCIALIST REPUBLIC (40-80-S OF THE XX CENTURY)

In the article, the general issues of the creation of the primary schools textbooks in 40-80-s of the XX century were analyzed; theoretical fundamentals and differentiated approach to their creation were determined; the problems of its improvement were represented.

Keywords: primary education, primary school, theoretical fundamentals, program, textbook, content, structure, textbook functions, differentiated approach.

КОМПЕТЕНТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ

М. І. Бурда,

*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
головний вчений секретар НАПН України*

Пропонуються загальні методичні вимоги до відбору змісту шкільних підручників з математики. Обґрунтовано, що визначені вимоги забезпечують компетентнісну орієнтацію змісту підручників.

Ключові слова: *зміст, підручник з математики, вимоги, рівні навчання.*

Постановка проблеми. Відбір змісту шкільних підручників з математики набув особливого значення у зв'язку з новим соціальним замовленням на цілі і завдання шкільної освіти. Лейтмотивом освіти стають: пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, методологічна переорієнтація освіти на особистість, на найповнішу реалізацію здібностей, інтелектуального, духовного і творчого потенціалу молоді людини. Спрямованість навчального процесу на особистість учня передбачає дотримання нових вимог до відбору змісту підручників з математики. Істотною їх ознакою має бути компетентнісний підхід, відповідно до якого результатом навчання предмета є сформовані певні компетентності як здатності учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях та нести відповідальність за свої дії. Цей підхід передбачає: врахування особливостей навчальної діяльності учнів на різних рівнях змісту (основна школа – рівні стандарту і поглиблений, старша – рівні стандарту, академічний і профільний); посилення практично-діяльнісної і творчої складових у змісті освіти; пріоритет розвивальної функції навчання; оптимальне поєднання неперервної і дискретної математики; науковість і прикладну спрямованість.

Аналіз останніх досліджень. Проблема відбору змісту математичної освіти і відображення його в підручниках досліджувалася відомими вченими, методистами і вчителями математики (В. Г. Бевз, Т. В. Колесник, Ю. І. Мальований, Є. П. Нелін, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкова, Т. М. Хмара, В. О. Швець, М. І. Шкіль, М. С. Якір та інші). Особливості змісту і операційного складу навчальної діяльності учнів, зокрема з математики, розглядалися в роботах Я. І. Грудьонова, В. В. Давидова, М. Я. Ігнатенка, Т. В. Крилової, О. І. Скафи, А. А. Столяра, Л. М. Фрідмана, О. С. Чашечникової та інших.

Основна частина. *Зміст підручника має відповідати суспільно-економічним запитам держави до шкільної математичної освіти.* Відбираючи навчальний матеріал, важливо враховувати значення математичної освіти для життєдіяльності особистості в різних сферах суспільного життя та цілі, які ставить суспільство перед навчанням математики. Цілі освіти виступають як один із засобів конструювання змісту. Основне тут – передбачити технологіч-

ні, економічні, соціально-культурні і духовні тенденції розвитку суспільства, оскільки вони впливають на спрямованість змісту, на співвідношення гуманітарного і природничо-математичного циклу дисциплін у навчальному плані школи. У змісті відображаються основні види діяльності людини, структура і особливості цієї діяльності. Тому необхідний аналіз основних сфер суспільного життя (матеріального виробництва, духовного і культурного простору, управління, соціально-політичного і сімейно-побутового життя), в основі яких лежать відповідні види діяльності. Вони педагогічно переосмислюються з урахуванням психологічних і навчальних можливостей учнів, групуються і відображаються в змісті освіти: в знаннях про види діяльності, в уміннях і навичках їх реалізації, в досвіді емоційно-ціннісного ставлення до видів дійсності, до системи цінностей суспільства.

Проблема, яка потребує вирішення, пов'язана з відображенням компонентів математичної науки в шкільних підручниках і психолого-дидактичним його обґрунтуванням. Потрібні дослідження таких питань: відображення математики як діяльності в змісті шкільної освіти (через методологічні знання, методи та способи діяльності, що відповідають логіці пізнання в математиці); врахування тенденцій розвитку математики (генералізації знань, посилення функцій теорії в науці, інтеграції і диференціації науки). До переосмислення традиційного змісту шкільної математики спонукають також зміни в галузях техніки, виробництва, комунікацій, які ставлять нові вимоги до математичної підготовки професійних кадрів. Не можна не враховувати й те, що дедалі зростає роль формально-логічного апарату математики, математичного моделювання, статистико-ймовірнісних методів в економіці, явищах виробничо-технічного характеру, управлінні високоякісними і високоточними технологічними процесами.

Підручник з математики має забезпечувати знання, достатні для продовження освіти або кваліфікованої праці. Ця вимога передбачає спрямування методичного апарату підручника на реалізацію основних функцій математичної освіти: власне математична освіта; освіта з допомогою математики; спеціалізуюча (у старшій школі) – як елемент професійної підготовки. Традиційно домінувала перша функція. Проте нова соціально-економічна ситуація потребує перегляду значущості цих функцій. Математичні знання, які не використовуватимуться у професійній діяльності випускниками шкіл, будуть забуті. Залишиться лише математичний розвиток, вироблений стиль мислення. Тому більшу увагу треба приділяти другій функції (освіта з допомогою математики), яка полягає у спрямуванні змісту предмета на вироблення якостей мислення, необхідних для адаптації і повноцінного функціонування людини в суспільстві, на засвоєння математичного апарату як засобу постановки і розв'язання проблем реальної дійсності.

Соціальну ефективність змісту математики забезпечує *відповідність обсягу змісту навчальному часу, відведеному на його засвоєння.* Навчальний матеріал підручників нерідко є переобтяженим. За відведені навчальні години

учень не в змозі свідомо його засвоїти, виробити вміння застосовувати на практиці, осмислити значення математики як інструмента пізнання дійсності. Це призводить до зниження математичної культури учнів, виховного впливу математики на особистість, її ролі у розвитку мислення. У ситуації, що склалася, потрібно зменшити обсяги курсів математики за рахунок якісної переробки змісту, а саме: уникнення надмірної строгості викладу (дедукція і абстрактність мають спиратися на наочність і інтуїцію учнів), перенесення акцентів із збільшення обсягу інформації, призначеної для засвоєння учнями, на вироблення вмінь її використовувати, перегляду матеріалу, який не використовується ні для логічного розгортання курсу, ні під час розв'язування задач і не має прикладного спрямування, зменшення обсягу громіздких обчислень і перетворень.

Компетентнісна орієнтація змісту підручника передбачає врахування при його відборі структури і рівнів навчальної математичної діяльності учнів. Зміст навчання і тип мислення взаємообумовлені: рівень змісту проєктує певний тип мислення (переважно емпіричний чи теоретичний) і, навпаки, останній враховується при відборі змісту. Мислення учня реалізується в його навчальній діяльності, яка включає взаємозв'язані компоненти: 1) мотиваційний (інтереси, потреби, мотиви); 2) змістовий (формально-логічні і оперативні знання); 3) процесуально-операційний (методи, способи і орієнтири діяльності); 4) прогностичний (прийняття рішення, складання програми діяльності, передбачення результату). Залежно від змісту компонентів у навчальній діяльності переважають емпіричні (чуттєво-предметні) або теоретичні (раціональні) узагальнення.

Особливості навчальної діяльності, де домінують емпіричні узагальнення: засвоєння матеріалу шляхом аналізу чуттєво-предметних його властивостей; встановлення родо-видових залежностей у класифікаціях; упорядкування знань на наочно-інтуїтивній основі за їх зовнішніми ознаками. Послідовність відповідних дій: а) аналіз одиничного – предметних моделей або уявлень про них; б) з'ясування особливого – порівняння і виділення спільних ознак, їх узагальнення; в) формулювання загального у вигляді гіпотези; г) доведення або спростування гіпотези; д) усвідомлення відповідного способу діяльності. Така навчальна діяльність може бути результатом вивчення математики на рівнях стандарту або академічному.

Навчальна діяльність, де домінують теоретичні узагальнення, характеризується: засвоєнням системи узагальнених знань і способів діяльності; відшукуванням у математичних фактах істотних зв'язків і відношень шляхом аналітико-синтетичної, рефлексивної діяльності; вираження зв'язків і відношень у вигляді загальних ідей, принципів, понять, які об'єднують матеріал у систему. Послідовність дій і операцій: а) аналіз одиничного – виділення істотного відношення, необхідного для існування певного математичного факту; б) з'ясування особливих форм існування істотного відношення і їх моделювання; оцінювання специфічності і відмінності

особливих форм; в) встановлення єдності істотного відношення і його особливих форм; конструювання способу діяльності. Така навчальна діяльність – результат вивчення математики на поглибленому і профільному рівнях. Наприклад, аналіз виведення площ паралелограма, трикутника і трапеції (одиночного) дає змогу знайти особливе, а потім дійти до загального принципу знаходження площ: фігуру, площу якої потрібно знайти, перетворюємо в таку рівновелику фігуру, площу якої вміємо знаходити. Надалі цей принцип застосовується в різних конкретних випадках.

Специфіка одиничного у навчальній діяльності залежить від рівня вивчення математики. На рівнях стандарту, академічному це може бути приклад з довідки, модель, малюнок, а на поглибленому і профільному рівнях – зв'язки, відношення, властивості, які необхідні для існування певних математичних об'єктів.

Видбираючи зміст підручника, важливо правильно врахувати не лише специфіку одиничного, особливого і загального, але і види зв'язку між ними. Загальне може охоплювати лише свої особливі форми. Так, виходячи із загального поняття «переміщення», дістанемо окремі його види (симетрію, поворот, паралельне перенесення) і відповідні способи діяльності. Загальне не лише охоплює свої особливі форми, але і саме виступає особливою формою. Так, загальне поняття «рівність фігур» має свої особливі прояви (рівність відрізків, кутів, тіл тощо) і виступає особливим видом поняття «подібність фігур».

Навчальні тексти підручників мають відповідати двом етапам пізнання: від одиничного через особливе до загального і від нього, через логічне обґрунтування, до практики. Звичайно, співвідношення між окремим і загальним, емпіричним і теоретичним різне залежно від рівня навчання і особливостей навчальної діяльності учнів. Але обидва етапи мають бути притаманними навчальній діяльності, оскільки впливають на розвиток творчості учня, привчають проводити невеликі дослідження, самостійно відкривати нові математичні факти. У зв'язку з цим навчальний матеріал, що вивчається на рівні стандарту, більшою мірою, ніж на поглибленому і профільному рівнях, має спиратися на наочність і інтуїцію учнів, на їх життєвий досвід, що робить його доступним. Вивчення математичних фактів, як правило, розпочинається з аналізу учнем його емпіричного досвіду (відповідних прикладів, моделей чи малюнків, які мають виконувати не лише ілюстративну, а й евристичну роль). Це дає змогу з'ясувати істотні ознаки понять, властивості математичних об'єктів і самостійно сформулювати відповідні твердження. На цьому рівні вивчення математики систематично використовуються конструктивні означення, які дають змогу учневі усвідомити процес створення (побудови) відповідних математичних об'єктів. Але у змісті математики, що вивчається на поглибленому і профільному рівнях, поняття здебільшого означаються через рід і видову відмінність, сприймання яких вимагає складнішої розумової діяльності. Причому зміст понять розкривається за допомогою означень, а їх обсяг – із залученням класифікацій (поділу понять за певною ознакою).

Тобто курси математики повинні мати не лише різну інформаційну ємність та діагностико-прогностичну спрямованість, але і різнитися способами упорядкування матеріалу, ступенем узагальненості знань, співвідношенням між теоретичними і емпіричними знаннями.

Поєднання неперервної і дискретної математики – важлива риса сучасних її курсів. Розвиток комп'ютеризації, інформаційних мереж, автоматизованих інформаційних систем висуває специфічні вимоги до стилю мислення людини, а отже, і до змісту шкільної математики. Одна з них пов'язана з необхідністю включення до шкільного курсу елементів дискретної математики (комбінаторика, елементи математичної логіки в їх прикладному аспекті, системи числення, елементи теорії графів тощо). Введення елементів дискретної математики дасть змогу, з одного боку, більш результативно опановувати інформатику, а з іншого, – посилити прикладну спрямованість курсів шляхом розширення меж застосування математичних методів у природничих і гуманітарних дисциплінах. Основна проблема полягає тут у тому, що в природничих і гуманітарних дисциплінах застосовуються різні за своєю природою математичні моделі. Різні також і способи побудови та дослідження цих моделей. У природничих дисциплінах провідну роль відіграють кількісні моделі як результат кількісного вираження реальних процесів. Для їх дослідження використовуються традиційні розділи математики, в основному початки математичного аналізу, елементи теорії ймовірностей і математичної статистики. Тоді як у гуманітарних курсах переважають структурні моделі, побудова і дослідження яких потребує залучення нових розділів математики, насамперед елементів дискретної математики. Ці особливості необхідно враховувати, відбираючи зміст математики для природничих і гуманітарних профілів.

Зміст підручників має забезпечувати діяльнісний підхід до навчання математики як необхідну умову формування компетентностей. Цей підхід передбачає засвоєння не лише готових знань, а й способів цього засвоєння, способів міркувань, які застосовуються в математиці, створення методичних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями нових фактів. У підручнику доцільно вмішувати поради щодо того, як діяти у тій чи іншій навчальній ситуації, сформульовані у вигляді правил або вказівок. Останні спрямовані на розпізнавання математичних залежностей, на застосування понять, теорем або способів розв'язування задач і сприяють ефективному виробленню як окремих, так і узагальнених умінь. Добір змісту поглибленого і профільного рівнів повинен передбачати також самостійне складання учнями евристик, що включає: 1) виділення групи задач, встановлення оператора задач і тих знань, на базі яких їх можна розв'язати; 2) осмислення способу розв'язання групи задач на кількох задачах-моделях (розв'язання яких включає операції, притаманні даному способу діяльності), виділення потрібних операцій та роздільне їх закріплення і узагальнення; 3) визначення раціональної послідовності виконання операцій та складання на їх осно-

ві моделі способу діяльності – евристичної схеми; 4) встановлення повноти і меж застосування способу діяльності, його відповідності програмним вимогам. Тобто навчальний матеріал, незалежно від рівня його вивчення і особливостей навчальної діяльності, обов'язково має включати діяльнісний компонент – де і як його застосовувати.

Зміст підручників має бути спрямований на творчий розвиток учня. На поглибленому і профільному рівнях вивчення математики розвивальний ефект відбувається здебільшого на основі вироблення вмінь доводити твердження і розв'язувати задачі, застосовувати методи математики, розуміння аксіоматичної її побудови, суті абстрактних математичних конструкцій. Але на академічному рівні, особливо на рівні стандарту, потрібно більше враховувати значення математики в діяльності людини сьогодні і, особливо, в історичному контексті (на її основі започатковувалися і розвивалися інші науки), доцільно поряд з питаннями, пов'язаними з логічною побудовою курсів, якомога ширше використовувати образно-чуттєвий, естетичний, художньо-графічний, емоційно-ціннісний потенціал математики. Зміст має відображати досвід творчої діяльності, відповідні ціннісні орієнтації (фрагменти історії математики, математичних теорій і методів, долі вчених, які творили науку, зробили визначні відкриття і ін.). Розвивальну функцію навчання реалізує також персоніфікований виклад матеріалу, тобто подання, де це можливо, математичних фактів з погляду їх історичного становлення і розвитку. Важливу роль у навчанні математики відіграє систематичне використання історичного матеріалу, який підвищує інтерес до вивчення математики, стимулює потяг до наукової творчості, пробуджує критичне ставлення до фактів, дає учням уявлення про математику як невід'ємну складову загальнолюдської культури. На дохідливих прикладах слід показувати учням, як розвивалися математичні поняття і відношення, теорії та методи. Ознайомлення учнів з іменами та біографіями видатних учених, які створювали математику, зокрема видатних українських математиків, сприятиме національному і патріотичному вихованню школярів.

Зміст математики повинен розкривати гносеологічне її значення. Один із шляхів – ознайомлення учнів як з поняттям математичної моделі, так і з методом математичного моделювання, вироблення уявлень про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці, формування вмінь свідомо будувати найпростіші математичні моделі. Вивчаючи математику, школярі мають усвідомити, що процес її застосування до розв'язування будь-яких прикладних задач розчленовується на такі етапи: 1) формалізація (перехід від ситуації, описаної у задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї, до чітко сформульованої математичної задачі); 2) розв'язування задач у межах побудованої моделі; 3) інтерпретація одержаного розв'язання задачі та застосування його до вихідної ситуації.

Зміст шкільної математики, як правило, не виходить за межі математичної моделі, тобто увага приділяється, в основному, лише другому ета-

пу – розв’язанню проблем вже сформульованих математичною мовою. Це стосується і задачного матеріалу, який у більшості випадків розвиває чисто технічні навички. Тоді як зміст навчального матеріалу повинен забезпечувати оволодіння учнями математичною культурою такого рівня, коли освоюються всі три виділені етапи застосування математики до розв’язування задач, які виникають у людській практиці. Це завдання найбільш повно реалізується при розв’язуванні задач на оптимізацію. Питання прийняття оптимальних рішень людині доводиться розглядати на різних рівнях – від побутового до проблем управління, транспорту, ефективного використання природних багатств, тобто необхідність розв’язувати оптимізаційні проблеми різної складності так чи інакше постає перед кожним членом суспільства. Тому вироблення в учнів умінь будувати математичні моделі взагалі, а оптимізаційні зокрема стає актуальним завданням. Підручники з математики повинні містити оптимізаційні задачі різних рівнів складності та основні способи їх розв’язання.

Висновки. Підручники, залежно від рівнів навчання математики (стандарту, академічного, профільного), різняться інформаційною і інтелектуальною ємністю, діагностико-прогностичною спрямованістю та соціальною ефективністю, а також способами упорядкування матеріалу, ступенем узагальнення знань, співвідношеннями між теоретичними і емпіричними знаннями. Компетентісно орієнтований зміст підручників має відповідати вимогам, які передбачають: відповідність шкільної математичної освіти суспільно-економічним запитам держави; врахування особливостей навчальної діяльності учнів на різних рівнях змісту; посилення практично-діяльнісної і творчої складових змісту освіти; пріоритет розвивальної функції навчання; відповідність навчальних текстів етапам пізнання; оптимальне поєднання неперервної і дискретної математики; науковість і прикладну спрямованість змісту.

Література

1. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти. // Матеріали методологічного семінару АПН України (Київ, 15 листопада 2006 р.). – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – 336 с.
3. Бурда М. І. Наукові засади побудови підручників з геометрії для старшої профільної школи / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова // Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції «Профільне навчання: проблеми, перспективи, шляхи реалізації» (Черкаси, 6-8 квітня 2011 р.). – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – с. 3 – 6.

References

1. Davydov V. V. Problems of developing training: The experience of theoretical and experimental psychological research. – M.: Pedagogika, 1986. – 240 p.

2. Problems of quality of education: theoretical and practical aspects. // Materials of methodological seminar of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, November 15, 2006). – K.: SPD Bogdanova A. M., 2007. – 336 p.

3. Burda M. I. Scientific basis for creating textbooks in geometry for senior high school / M. I. Burda, N. A. Tarasenkova // Materials of All-Ukrainian scientific-methodical conference «Profile Education: problems, perspectives, ways of implementation» (Cherkasy, April 6-8, 2011.). – Cherkasy: Vud. of. CNU named by B. Khmelnytskyi, 2011 – pp. 3-6.

Бурда М. И.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Предлагаются общие методические требования к отбору содержания школьных учебников по математике. Обосновывается, что выделенные требования обеспечивают компетентностную ориентацию содержания учебников.

Ключевые слова: *содержание, учебник по математике, требования, уровни обучения.*

Burda M.

COMPETENCE ORIENTATION OF THE SENIOR SCHOOL MATHEMATICS TEXTBOOKS CONTENTS

The problem of quality of school textbooks in mathematics is considered in the article. It is grounded that marked out requirements provide competence orientation of the textbooks contents.

Keywords: *content, textbook in mathematics, requirements, levels of education.*

ЗАСТОСУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ У СТВОРЕННІ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

В. Ю. Варава,

*науковий співробітник лабораторії педагогічних інновацій,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: valeyoun@ukr.net;*

К. В. Гораиш,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
педагогічних інновацій, Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: katerina712@mail.ru*

Авторами статті визначено головні наукові підходи до створення шкільних підручників; здійснено дослідження щодо вимог, визначених вітчизняними вченими, та європейських критеріїв оцінювання якості шкільних підручників.

Ключові слова: сучасний шкільний підручник, наукові підходи до створення шкільних підручників, вимоги до українського шкільного підручника, європейські критерії оцінювання якості шкільних підручників.

Постановка проблеми. Процес створення нових вітчизняних підручників є досить складним та сповненим протиріч. Це пов'язано не тільки з економічними, суспільними та політичними проблемами країни, а й з необхідністю вдосконалення наукових підходів до створення сучасних українських підручників та визначення єдиної системи вимог і критеріїв оцінювання їх якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Якість навчальної літератури як наукова проблема не є новою у педагогічній науці, різні її аспекти вивчаються як українськими, так і закордонними дослідниками.

Зокрема, дослідженню теоретичних засад, принципів створення шкільного підручника та вимог до його якості присвячені праці М. І. Бурди, Д. Д. Зуєва, В. П. Беспалька, А. Н. Гірняка, І. Я. Лернера, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, В. Г. Редька, А. В. Фурмана та ін.; інноваційні підходи до розроблення навчальної книги та технологічні аспекти її використання у навчально-виховному процесі висвітлено у доробках К. О. Баханова, В. С. Власова, Я. П. Кодлюк, Ю. Б. Малієнко, Т. І. Мацейків, Г. В. Серової, О. І. Пометун, Т. О. Чубукової та ін.; застосування проектування і моделювання у створенні модульнорозвивального шкільного підручника розкрито у працях А. В. Фурмана, О. Є. Гуменюк, В. П. Горпинюк, В. І. Костенко й ін.; перспективи застосування інформаційно-комунікаційних технологій і комп'ютера у навчанні учнів шкіл та якість мультимедійних навчальних посібників досліджуються: В. Є. Бико-

вим, А. М. Гуржієм, Ю. О. Дорошенком, М. І. Жалдаком, Ю. О. Жуком та ін.; оцінюванню шкільних підручників та обґрунтуванню вимог до змісту предметних навчальних книг приділено увагу у працях Ф. Жерара, Т. О. Лукіної, О. І. Ляшенка, Н. Д. Мацько, К. Роеж'єра, З. С. Сікорської й ін..

Як бачимо, проблемі створення якісного шкільного підручника, оновленню його змісту, формату, функцій присвячено чимало досліджень у педагогічній і психологічній теорії та практиці, проте вона залишається актуальною для української школи і періодично піднімається вчителями, батьками, дітьми освіти і науки та представниками громадських організацій. На якісні зміни шкільного підручника впливають різні фактори, серед яких процеси глобалізації і інтеграції освіти України до європейського освітнього простору, інноваційні перетворення в освітньому середовищі, інформатизація загальноосвітньої школи тощо.

Формулювання мети статті. Метою цієї статті є виокремлення актуальних підходів до створення шкільних підручників; дослідження вимог, визначених вітчизняними вченими, та європейських критеріїв оцінювання якості шкільних підручників.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи наукові підходи до створення сучасних шкільних підручників необхідно зазначити, що вимоги до навчальної літератури висуваються відповідно до змін, які відбуваються в національній освіті під впливом соціокультурних чинників: становлення громадянського суспільства та демократизації освітніх процесів; відкритості інформаційного простору і інформатизації усіх галузей економіки, науки, освіти тощо; запитами держави і суспільства щодо формування громадянина як висококваліфікованого фахівця і патріота. Отже, навчальна література, зокрема, шкільний підручник значною мірою має бути орієнтований на ефективне застосування наукових знань (визначених державними стандартами і навчальними програмами) у практику через різні види діяльності учнів (навчальну, навчально-дослідну, творчу, пошукову тощо).

Відзначимо ті з підходів до створення шкільного підручника, які найчастіше описують вчені у наукових доробках із зазначеної проблеми дослідження:

- *системний* (як напрям методології наукового пізнання й соціальної практики, основою якого є дослідження об'єктів як систем; використання системної методології, яка є підґрунтям для моделювання структури навчальної книги (шкільний підручник розглядається як система) та логічної побудови її змісту (параграфів, проблемних питань, завдань), що забезпечує формування в учнів системи знань з певної галузі та навичок вільного оперування поняттями, методами навчального дослідження та сприяє розвитку конструктивного мислення);

- *цільовий* (цілепокладання є першим основоположним принципом будь-якої системи; використання цього підходу для побудови змісту шкільного підручника як інформаційної системи; реалізація цілей навчальної інформації, що подається у підручнику, забезпечить досягнення прогнозованих результатів навчально-виховного процесу);

- *діяльнісний* (через підручник реалізується діяльнісний характер освіти та спрямованість її змісту на формування навчальних умінь і навичок та способів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, пізнавальної, інформаційно-комунікативної, творчої та рефлексивної) спрямованої, насамперед, на набуття учнем досвіду з різних видів діяльності);

- *проблемний* (постановка проблеми у викладенні навчальної інформації; навчальний матеріал пояснює, а не описує явища; розв'язання проблемних завдань спонукає учня до аналізу та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами, суб'єктами та подіями, що викладені у навчальному тексті) [9];

1. *компетентнісний* (забезпечує реалізацію компетентнісного підходу в освіті; розвиває здатність учнів вирішувати проблеми, формує в учнів навички співпраці, ефективного спілкування, життя в суспільстві та участі у суспільному житті; здатність самостійно організовувати діяльність; використовувати новітні технології; застосовувати набуті знання і досвід для розв'язання конкретних життєвих задач) [3];

2. *синергетичний* (оскільки сучасний світ розвивається в умовах прогнозованості і непередбачуваності, сталості і змінності, організованості і хаотичності, то синергетичний підхід до розв'язання найгостріших суперечностей забезпечує відбір єдиного з багатьох варіантів розв'язання навчальних завдань та встановлення відповідних зв'язків між структурними компонентами системи навчальних знань; враховує вільний простір для прояву спонтанності та творчих здібностей);

- *технологічний* (інтеграція навчальної інформації, інновацій, дидактичних вимог та інформаційних технологій; бурхливий розвиток інформаційних освітніх технологій та електронних освітніх ресурсів суттєво впливає на характер змін шкільного підручника, створення комплексного навчального забезпечення, яке включатиме і паперові, і електронні освітні ресурси).

Сучасний шкільний підручник – це не стільки книга, у якій «системно викладена інформація з певної галузі знань» [6], а скоріш інструмент (навігатор), який має дати змогу учню вільно орієнтуватись в інформаційному навчальному середовищі, розв'язувати навчальні завдання та самостійно формувати проблемні питання. Завданням підручника нового покоління є навчити учня читатись, думати, цікавитись та застосовувати здобуті знання і досвід у житті.

В Україні вимоги до українських шкільних підручників визначаються метою освіти, Державними освітніми стандартами, теоріями дидактики, навчання і виховання, навчальними програмами, серед них: висока науковість, доступність, точність, ясність і яскравість викладення змісту, його практична спрямованість, міжпредметні зв'язки [1].

Міністерством освіти і науки України проводиться Всеукраїнський конкурсний відбір рукописів підручників, організація і проведення якого ґрунтується «на засадах відкритості, прозорості й гласності» [8]. Метою цього

заходу є створення якісного навчально-методичного забезпечення предметів інваріантної складової навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів для поетапного впровадження Державного стандарту загальної середньої освіти та переходу на новий зміст навчання.

Критерії оцінювання шкільного підручника прописано у ряді нормативних документів МОН України, як приклад, у Положенні «Про затвердження методичних рекомендацій щодо здійснення експертизи рукописів підручників, поданих на Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів» (Наказ Міністерства освіти і науки № 1042 від 01.11.2010) означено порядок проведення Всеукраїнського конкурсу та здійснення експертизи рукописів Предметними експертними комісіями. Отже, у таблиці 1 подаємо параметри, що зазначені у документі.

Табл. 1

N з/п	Параметри оцінювання
1.	Відповідність змісту рукопису підручника навчальній програмі з предмета та рівню його вивчення
2.	Чіткість структурування навчального матеріалу у змісті рукопису
3.	Наукова коректність змісту, повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології
4.	Практична спрямованість навчального матеріалу зв'язок його з життям
5.	Можливості підручника для забезпечення диференційованого підходу до навчання десятикласників
6.	Відповідність змістового наповнення рукопису віковим особливостям учнів 10 класу
7.	Мова викладу навчального матеріалу в рукописі
8.	Реалізація у змісті рукопису підручника виховних можливостей навчального предмета
9.	Українознавче наповнення змісту рукопису підручника
10.	Мотивація навчальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета засобами, запропонованими в рукописі
11.	Дидактична доцільність системи завдань, поданих у рукописі підручника
12.	Можливості рукопису підручника для здійснення учнями самостійної навчальної діяльності
13.	Логіка розміщення та використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації

Вважаємо, що більшість «параметрів оцінювання» рукопису шкільного підручника, на основі яких Предметна експертна комісія здійснює оцінку поданих на конкурс рукописів, можна розглядати як критерії їх оцінювання.

Аналіз теоретичних джерел (А. Н. Гіряк, Я. В. Данильян, О. Е. Жосан, І. Я. Лернер й ін.) дав змогу узагальнити вимоги до сучасного шкільного під-

ручника, запропоновані науковцями, та визначити ті, що найбільш поширені. Отже, узагальнені вимоги, які пред'являються до навчальної книги наступні:

- високий науково-методичний рівень змісту, який має відповідати віковим і психологічним особливостям учня та моральним, етичним та естетичним нормам суспільства; відповідність напрямам і сучасному стану розвитку науки певної галузі;

- відповідність вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти, що визначають обов'язковий набір дисциплінарних знань;

- структура шкільного підручника має відповідати системі організації навчально-виховного процесу і сприяти його вдосконаленню;

- дидактичний рівень навчальної книги має забезпечувати необхідний навчальний ефект, доступність, зв'язок з попередніми темами і практичними завданнями, стимулювати самостійну діяльність учнів та спонукати до навчально-дослідницької роботи;

- завдання у підручнику мають мотивувати учня до користування різними інформаційними джерелами (додатковою літературою. Довідниками, словниками, інтернет-ресурсами тощо);

- зміст підручника повинен бути універсальним щодо методик та педагогічних підходів, які використовуються в професійній діяльності різними вчителями, бути співвідносним з робочим планом, графіком навчального процесу, інструментом для досягнення мети навчання;

- обсяг навчального матеріалу має бути конгруентним ролі та місцю дисципліни в навчальному плані і відповідати термінам, що відводяться на вивчення даного предмета.

Звернімося до європейського досвіду оцінювання якості шкільних підручників, де щороку відбувається BESA (Best european schoolbook award) – Міжнародний конкурс європейських шкільних підручників. Цей конкурс спільно проводять Міжнародна асоціація досліджень в галузі шкільних підручників та освітніх медіа, Франкфуртський книжковий ярмарок та Асоціація європейських освітніх видавництв.

Авторитетне журі оцінює подані на конкурс шкільні підручники, керуючись вісьмома головними критеріями стосовно якості підручника у навчальному процесі відповідно до тих освітніх підходів та технологій, які використовуються у навчанні. Кожен з критеріїв має кілька показників. До кожного з показників наведено орієнтовні запитання, які допомагають адекватно оцінити шкільний підручник. Розглянемо критерії та їх показники детальніше.

1. Актуальність. Актуальність шкільного підручника розглядається з точки зору його відповідності потребам, цілям та задачам користувачів, як учнів, так і вчителів. Критерій актуальності також стосується змісту і методології та має два показники:

- *дитиноцентризм* (в оригіналі – «учнецентризм»): чи відповідає підручник знанням, віку та навичкам учня? Це вимагає від авторів диференціації у відборі та організації навчального матеріалу, а також врахування потреб учнів та професійних можливостей вчителів;

- *доцільність*: чи відповідає підручник навчальному контексту? чи використані у ньому підходи, приклади, навчальні завдання, що враховують соціальні, культурні та освітні особливості учнів?

2. Транспарентність. Транспарентність стосується тих особливостей підручника, які полегшують користування ним.

Критерій транспарентності включає такі підпункти:

- *чіткість цілей*: чи чітко визначені цілі навчання? Чи чітко визначені навички, якими мають оволодіти учні, та навчальний рівень, який вони досягнуть в процесі навчання?

- *чіткість досягнень*: чи допомагає підручник учням усвідомити свої успішні та «слабкі» сфери та чи інформує про досягнутий прогрес відповідно до цілей навчання?

- *чіткість викладення*: чи має підручник чітку та логічну структуру, зрозумілі інструкції та зручний макет?

- *чіткість обґрунтувань*: чи забезпечує підручник вчителя методологічним обґрунтуванням, пояснюючи використані в ньому навчальні підходи?

3. Надійність. Надійність пов'язана з внутрішньою узгодженістю навчальних матеріалів, відповідністю змісту та методів, полегшуючи тим самим реалізацію навчального процесу (teaching/learning process). Включає в себе наступні показники:

- *внутрішня узгодженість*: чи доцільно побудований підручник, чи послідовні взаємозв'язки між його частинами?

- *методологічна цілісність*: чи використовує підручник перевірені методологічні передумови у відборі завдань та вправ?

- *текстова єдність*: чи зберігає підручник цілісність та оригінальність поданих у ньому текстів?

- *фактична цілісність*: чи правильно подає підручник інформацію, факти, приклади соціальної поведінки?

- *практичність*: чи є посилюючими для виконання завдання та вправи, наведені у підручнику?

4. Привабливість. Критерій привабливості узагальнює усі особливості навчальних матеріалів, які апелюють до користувача, і, відповідно, сприяють зміцненню його мотивації. Принцип привабливості включають в себе такі показники:

- *зручність користування*: чи є підручник простим та доступним у користуванні, із зручним інтерфейсом та відповідними ілюстраціями?

- *інтерактивність*: чи створює підручник діалог з учнем тим, що пропонує засоби зворотного зв'язку, стимулює цікавість та створює атмосферу гри?

- *різноманітність*: чи має підручник широкий спектр вправ та завдань? чи пропонує різні типи взаємодії та робочого ритму?

- *сенситивність*: чи сприяє підручник вільній та ненапруженій атмосфері у навчальній діяльності?

5. Гнучкість. Критерій гнучкості враховує індивідуальні можливості (як пізнавальні, так і психоемоційні) учня у підході до навчального процесу

(диференційований підхід). Це стосується навчальних матеріалів, які мають враховувати індивідуальні особливості користувачів, включаючи групи диференціації в класах. Принцип гнучкості включає наступні показники:

- *індивідуалізація*: чи враховує підручник такі характеристики учня, як попередній навчальний досвід, вправи та завдання, які учні воліють розв'язувати, види навчання (групові або індивідуальні), яким віддають перевагу?;

- *адаптивність*: чи легко адаптувати підручник для різних цілей: розширити, полегшити або поглибити матеріал? чи є підручник досить гнучким, щоб допомогти кожному учневі глибше опрацювати окремі теми?

6. Генералізація та можливість відтворення враховує відкритий характер навчальних матеріалів, які мають підтримувати пізнавальний розвиток та можливість використання і трансформації вивченого матеріалу у контексті більш широких задач та у нестандартному контексті.

Критерій включає наступні показники:

- *реплікативність* (можливість перенесення): чи заохочує підручник до переходу від керованої діяльності до вільної діяльності та чи можлива передача стратегії, навичок та змісту у різних контекстах у навчальній діяльності та поза її межами?

- *інтеграція*: чи спирається зміст підручника на вивчений матеріал та чи допомагає учням зрозуміти взаємозв'язки та зв'язати поняття з різних предметів?

- *пізнавальний розвиток*: чи забезпечує підручник надбання навчальних навичок (рішення проблем, стратегії навчання та інш.)? та чи сприяє підвищенню інформованості учнів про навички самонавчання?

7. Участь учнів. Цей критерій стосується можливості робити вибір та нести відповідальність в процесі навчання. Критерій участі включає наступні показники:

- *активізація*: чи залучає підручник учнів до активної діяльності у навчальному процесі?

- *спонукання суб'єктного досвіду учня*: чи спонукає підручник до залучення особистих знань, досвіду, думки учня у навчальний процес, роблячи його тим самим особистісно значимим?

- *партнерство*: чи заохочує підручник учнів до взаємодії в процесі навчання, робити вибір, брати участь у прийнятті рішень та нести відповідальність за своє навчання?

8. Соціалізація. Критерій соціалізації надає особливе значення навчальним матеріалам, які формують додаткові навички учня поза ключових компетенцій, які набув учень в процесі навчання. Цей критерій дотримується, якщо навчальні матеріали також відповідають містять наступні показники:

- *спонукання до формування соціальних навичок*: чи сприяє підручник розвитку таких навичок як здатність до співпраці з іншими або, скажімо, прояв співчуття? чи заохочує учнів до розробки нових концепцій або погляду на звичні речі з іншої точки зору?

- *міжкультурна обізнаність*: чи спонукає підручник учня замислитись над розумінням своєї власної культури або культури інших країн, а також над своїм власним ставленням до них?

Висновки. Як бачимо, оцінювання європейських шкільних підручників для премії BESA відбувається комплексно та системно, згідно невеликої кількості чітко визначених критеріїв. Дані критерії є обґрунтованим, зрозумілим та адекватним інструментарієм щодо оцінювання шкільних підручників, в них сконцентровано великий напрацьований європейський досвід. Багато в чому європейські критерії перекликаються з прийнятими в Україні, вони допомагають визначити пріоритети у навчальному процесі та можуть бути впроваджені для поширення в українській практиці для створення нового покоління шкільних підручників.

Література

1. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / А. Н. Гірняк / За ред. А. В. Фурмана.- Т.: Ін-т ЕСО, 2004. – 65 с.
2. Гуржій А. М. Інформатизація і комп'ютеризація загальноосвітніх навчальних закладів України – 20 років / А. М. Гуржій, В. Ю. Биков, В. В. Гапон, М. Я. Плєскач // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 3-11.
3. Даниєльян Я. В. Современные концепции школьного учебника / Я. В. Даниєльян // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. [Електронний ресурс] Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-kontseptsii-shkolnogo-uchebnika№ixzz2fo0mcs86>
4. Жерар Ф. М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Ф. М. Жерар, К. Роеж'єр. – Видавництво «К.І.С.», Аналітично-дослідницький центр «АНОД», м. Київ, 2001 р. – 352 с.
5. Жосан О. Е. Експертиза шкільного підручника : теоретичний аспект / О. Е. Жосан // Педагогічний альманах : зб. наук. праць – Херсон : ПУППОП, 2011. – Вип. 12. – С. 54–60. 2.
6. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.
7. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
8. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. Підручник ХХІ століття / О. Ляшенко // Науково-педагогічний журнал. №1-4, 2003. — С. 60 – 65.
9. Положення «Про затвердження методичних рекомендацій щодо здійснення експертизи рукописів підручників, поданих на Всеукраїнський конкурс рукописів підручників для учнів 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів» (Наказ Міністерства освіти і науки № 1042 від 01.11.2010)

[електронний ресурс] Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1112-10>

10. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника / А. В. Фурман : Моногр. – Т.: Екон. думка, 2004. – 288 с.

11. Премія BESA «Кращий європейський підручник»: критерії оцінювання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.schoolbookawards.org/evaluation-criteria.html>

12. Проект 2061: оцінювання шкільних підручників [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.project2061.org/publications/textbook/default.htm>

References

1. Hirnyak A.N. Systema tradytsiynoho pidruchnyka ta yiyi psykhologohodydaktychnyy analiz / A.N. Hirnyak / za red. A.V. Furmana. - T.: In-t ECO, 2004. – 65 s.

2. Hurzhiy A. M. Informatyzatsiya i computerizatsiya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv Ukrainy – 20 rokiv / A. M. Hurzhiy, V. U. Bykov, V. V. Hapon, M. Ya. Pleskach // Computer u shkoli ta simyi. – 2005. – № 5. – S. 3-11.

3. Danielyan Ya.V. Sovremennyye kontseptsii shkol'nogo uchebnika / Ya.V. Danielyan // Izvestiya Rossiys'kogo gosudarstvennogo pedahohicheskogo universiteta im. A.I. Hertseny. [elektronnyy resurs] Rezhim dostupa : <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-kontseptsii-shkolnogo-uchebnika№ixzz2fo0mcs86>

4. Zherar, F. M., Roetzher K. Yak rozroblyaty ta otsinyuvaty shkil'ni pidruchnyky / F.M. Zherar, K. Roetzher – Vydavnytstvo «K.I.S.», Analitychno-doslidnyts'kyi tsentr «ANOD», m. Kyiv, 2001 r.– 352 s.

5. Zhosan O. E. Ekspertiza shkol'nogo uchebnika : teoretychnyi aspekt / O. E. Josan // Pedahohichnyi al'manakh : zb. nauk. prats – Kherson : PUIPOPK, 2011. – Vyp. 12. – S. 54–60.2.

6. Pometun O. I. Metodyka navchannya istorii v shkoli / O. I. Pometun, H. O. Freyman. – K.: Geneza, 2005. – 328 s.

7. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkoviy osviti: Pidruchnyk dlya mahistrantiv ta studentiv pedahohichnykh fakul'tetiv / Ya. P. Kodlyuk – K. : Informatsiyno-analitychna ahentsiya «Nash chas», 2006. – 368 s.

8. Lyashenko O. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsinyuvannya. Pidruchnyk XXI stolittya / O. Lyashenko // Naukovo-pedahohichnyy zhurnal. №1-4, 2003. — S. 60 – 65.

9. Polozhennya «Pro zatverdzhennya metodychnykh rekomendatsiy shchodo zdiysnennya ekspertyzy rukopysiv pidruchnykiv, podanykh na Vseukrains'kyi konkurs rukopysiv pidruchnykiv dlya uchniv 11 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv» (Nakaz Ministerstva osvity i nauky № 1042 vid 01.11.2010) [elektronnyy resurs] Rezhym dostupa : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1112-10>

10. Furman A. V. Teoria i praktyka rozvyval'noho pidruchnyka / A. V. Furman : Monogr. – Т.: Екоп. dumka, 2004. – 288 s.

11. The best European schoolbook award, available in the electronic resource: <http://www.schoolbookawards.org/evaluation-criteria.html>

12. The 2061 project, available in the electronic resource: <http://www.project2061.org/publications/textbook/default.htm>

Варава В. Ю., Гораш К. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕВРОПЕЙСКИХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОЗДАНИИ УКРАИНСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

Авторами статьи определены главные научные подходы к созданию школьных учебников; проведено исследование относительно требований, определенных отечественными учеными, и европейских критериев оценки качества школьных учебников.

Ключевые слова: *современный школьный учебник, научные подходы к созданию школьных учебников, требования к украинской школьного учебника, европейские критерии оценки качества школьных учебников.*

Varava V., Horash K.

USING THE EUROPEAN CRITERIA OF EVALUATION OF THE QUALITY OF SCHOOLBOOKS IN THE CREATION OF THE UKRAINIAN SCHOOLBOOKS.

The authors of this article describe the main scientific approaches to the creation of textbooks for school and the research requirements defined by the Ukrainian scientists in the field of the assessment of the quality of school textbooks and study the European criteria for the textbooks' quality evaluation.

A process of creating the new Ukrainian textbooks is complicated enough and full of contradictions. It is connected to the economic, the social and the political problems of our country, but we also need to improve the scientific approaches to the creation of modern Ukrainian textbooks and to determine the unified system of requirements and the criteria for quality evaluation.

The authors also explore the European experience of evaluation of the textbooks quality on the example of criteria of the BESA (the international competition of the Best European Schoolbook Award). The authors point out that the European criteria could help to define the priorities in the teaching-learning process and could be adopted and implemented in the Ukrainian practice of creating a new generation of textbooks.

Keywords: *a school textbook, the scientific approaches to the creation of textbooks, the requirements for the Ukrainian school textbook, the European criteria for the evaluation of school textbooks.*

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ПОЧАТКОВІ КЛАСИ)

Л. О. Варзацька,

*кандидат педагогічних наук, доктор філософії,
доцент, старший науковий співробітник
лабораторії навчання української мови,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: operabalet@ukr.net*

У статті з'ясовано мотиваційні, змістові, операційні складники компетентнісного навчання рідної мови; охарактеризовано способи структурування навчального матеріалу в підручниках, які ґрунтуються на послідовному використанні системних мовних і мовленнєвих зв'язків, завдяки чому створюються оптимальні умови для самопізнання, саморозвитку учнів, формування ідеалів добра, краси, істини, любові до рідної і всесвітньої культури, утвердження активної життєвої позиції.

Ключові слова: *комплексні вправи, метод проектів, методи і форми інтерактивного навчання, взаємозв'язок когнітивних, креативних, етико-естетичних, оргдіяльнісних умінь.*

Постановка проблеми. Питання компетентнісного підходу до навчання, виховання й розвитку учнів набуває нині особливої актуальності, що зумовлюється типовою для сучасної школи проблемою: учні здатні опановувати теоретичні знання, але мають труднощі із застосуванням цих знань у конкретних життєвих ситуаціях. Про доконченість формування ключових компетенцій у школярів ідеться в рекомендаціях Ради Європи щодо оновлення освіти. У стандартах, програмах, розроблених на основі Закону України «Про загальну освіту» акцентується на специфічних для навчального предмета «Українська мова» суспільних функціях – здатності справляти різнобічний вплив на учнів – пізнавальний, розвивальний, виховний, сприяти формуванню у них готовності до суспільно корисної праці.

Аналіз останніх досліджень. У новітніх працях дидактів (В. В. Краєвський, О. Я. Савченко, А. В. Хуторської) розкрито відмінність між компетенцією і компетентністю, яка існує з освітньої точки зору; з'ясовано метапредметну (надпредметну або допредметну) сутність ключових компетенцій, які виходять за межі окремих предметів і лише конкретизуються в програмі і навчальному матеріалі як їх метапредметні елементи. Характеризується компетентнісний підхід як результативно-діяльнісна освіта. Особливо перспективним є тип навчання, у якому інтегруються компетентнісний і особистісно зорієнтований підходи, в результаті чого особистісно зорієнтоване навчання

стає ефективним засобом реалізації компетентнісної результативної діяльної освіти.

Формулювання мети статті. Обґрунтувати лінгводидактичні засади компетентнісного навчання української мови як результативно-діяльного типу початкової освіти та шляхи реалізації їх у підручниках.

Основна частина. Для розв'язання освітніх цілей, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти та базовою програмою з української мови для 1-4 класів загальноосвітніх закладів із українською мовою навчання, авторський колектив Л. Варзацької пропонує представлену в підручниках «Українська мова» для 2-4 класів та комплекті до них технологію особистісно зорієнтованої компетентнісної освіти.

Сконструйований авторами тип особистісно зорієнтованого компетентнісного навчання програмує опанування мовних знань способом розв'язання мовленнєвих завдань. Зміст дослідного учіння в ньому реалізується: 1) системою комплексних вправ за мірою допомоги, рівнем творчості, способом інтегрування видів діяльності, зорієнтованою на досягнення єдності емоційно-образного і логіко-поняттєвого аспектів у навчально-виховному процесі, та 2) проектною діяльністю як визначального засобу мотиваційного включення учнів у пізнання і словесну творчість, здобуття ними суб'єктного досвіду. Способами розвивальної допомоги слугують інтерактивні методи і форми навчання.

Системотвірним компонентом організованого пізнання на суб'єкт-суб'єктних стосунках є комплексні вправи. Сконструйовані вони з позиції теорії мовленнєвої діяльності. Їм притаманна сукупність таких ознак:

- будуються на основі системи текстів, об'єднаних певною темою соціокультурною змістовою лінією, з чітко вираженими соціокультурними, дидактичними, розвивальними, виховними функціями (див. табл. 1), у яких вичувані мовні знання є типовими, найбільш вагомими для вираженої думки, та органічно поєднуються з емоційно-образною (ігровою, художньою), дослідницькою діяльністю;

- своїм змістом спонукають дітей до словесної творчості й водночас націлюють на розв'язання лексичних, граматичних, правописних завдань;

- ґрунтуються на засадах методу узагальнених предметних структур й узагальнених способів діяльності;

- їх послідовність визначається сутністю опорних умінь, завдяки чому створюються оптимальні умови для опанування програмового матеріалу через порівняння, зіставлення, перебудовування, встановлення внутрішньопоняттєвих і міжпоняттєвих зв'язків та формування узагальнених умінь пізнавальної і мовленнєвої діяльності.

Організоване за означеними параметрами навчально-виховне середовище дає змогу плідно використовувати *когнітивні* (методи наук, методи навчальних предметів, метапредметність), *креативні* (інтуїтивні, алгоритмічні, евристичні), *орґдіяльнісні* (методи вчителя, методи учнів, методи управління

освітою) з метою формування змістоутворювальних мотивів, інструментарію пізнавальної і мовленнєвої діяльності особистості).

Таблиця 1

Текст, його соціокультурні, розвивальні, дидактичні і виховні функції

Текст, його соціокультурні, розвивальні, дидактичні і виховні функції		
Як спосіб прилучення дітей до духовної культури народу; розширення їхнього світогляду, формування особистісного бачення краси, добра, істини	Як засіб унаочнення мовних явищ з метою активізації пізнавальних процесів; як спосіб укрупнення навчальної інформації; активізації евристичної бесіди як провідного методу пізнання мовних знань	Як інструмент оволодіння узагальненими вміннями сприймати, відтворювати, будувати й поліпшувати текст; як спосіб збагачення словника і граматичної структури учнівського мовлення; як засіб формування авторського задуму

Для реалізації означених цілей у процесі дослідного учіння пропонуються завдання на порівняння, перекоструювання здобутих знань, установлення внутрішньопоняттєвих зв'язків (як-от: дієслова, які означають завершену і незавершену дії; неозначена форма дієслова, часи дієслова), міжпоняттєвих (наприклад, змінені форми слова, спільнокореневі, близькі за значенням), міжпредметних зв'язків; послідовно використовується міжпредметна інтеграція з тим, аби досягти розуміння учнями будови предмета, осмислення ними своєрідності української мови. Завдяки цьому методичному підходу школярі опановують узагальнені способи пізнання і стають здатними включатися в навчально-виховний процес як активні його співтворці. Здобуті знання стають для них засобом і умовою розвитку сприймання, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери, здібностей, оволодіння рефлексивною діяльністю, формування компетентностей – ключової (комунікативної) і предметної.

Принцип цілісності підручників «Українська мова» (2–4 класи) досягається розробленими складниками взаємопов'язаного навчання мови і мовлення – мотиваційною, змістовою, процесуальною. Методичну конкретизацію ці складники навчання знаходять у єдності соціокультурної, мовної, мовленнєвої, діяльнісної змістових ліній.

Соціокультурна змістова лінія є інтегральною, спирається на вже засвоєні учнями відомості, вміння, навички з інших предметів, тому обрана авторами орієнтиром для презентації у підручниках «Українська мова» (2–4 класи) сконструйованої системи уроків з мови і мовлення. Використано значний розвивальний потенціал організації навчально-виховного процесу на основі тематично близького соціокультурного дидактичного матеріалу.

Визначається така тематика соціокультурної змістової лінії, що якнайповніше відповідає духовним запитам учнів і дає можливість органічно

пов'язувати мовні та мовленнєві завдання на всіх етапах кожного уроку в системі інших, відведених на навчання певної теми, розділу програми.

Наскрізними темами, що пронизують увесь текстовий матеріал, є такі:

«Я у світі природи» («Любіть травинку і тваринку, і сонце завтрашнього дня...», Ліна Костенко). Ця тема охоплює тексти та дитячі висловлювання про явища природи. Використовується такий текстовий матеріал як засіб розвитку мислення і мовлення, оскільки логіка природи є найдоступнішою для дитини – наочною й незаперечною (Ушинський К.). За допомогою дібраних текстів розширюємо світогляд школяра, формуємо в нього цілісну картину світу, прищеплюємо естетичне сприйняття природи.

«Я серед людей» («Раз добром нагріте серце...», Тарас Шевченко). Це твори на морально-естетичні теми. Вони мають увести дітей у світ добра, правди, краси людських стосунків.

«Я у світі культури» (наріжні камені нашої духовності). Це тексти і висловлювання учнів з історії рідного краю, українознавства. Вони сприяють прилученню школярів до національних святинь, формуванню в них уявлень про побут, звичаї, традиції українського народу, визначні події та знакові постаті в історії України.

Конкретизація основних тематичних груп соціокультурної змістової лінії подано в газеті «Початкова освіта» (див.: «Методичний поради́ник». Вип. 5 (53), № 20 (596), травень 2011, с. 10.)

Тексти означених тематичних груп мають проблемне спрямування. Спонукають дитину до глибоких роздумів про добро і зло, красиве і потворне, правду і кривду, які формують у неї емоційно-ціннісне ставлення до світу.

Дібраний текстовий матеріал певної теми соціокультурної змістової лінії водночас слугує ефективним засобом організації **проектної діяльності** (спостережень за природою, самим собою та іншими людьми; ігрової, художньої, дослідницької діяльності). Цим прийомом забезпечується єдність навчально-виховного середовища.

Мовна змістова лінія невіддільна від мовленнєвої. Пропонована організація пізнання на тематично близькому соціокультурному дидактичному матеріалі ефективна для надання різної міри допомоги під час опанування мовних знань.

Інноваційне спрямування мають види унаочнення:

1) *конкретного емоційно-образного змісту*: а) тексти, що ілюструються малюнком, кадрами діа- чи відеофільму, композицією з природного матеріалу; б) тексти, які супроводжуються музикою, художньою, хореографічною діяльністю;

2) *абстрактного (словесно-графічного та графічного) змісту*, які відповідають перехідним типам мислення дітей молодшого шкільного віку.

Доцільним поєднанням цих видів унаочнення досягається раціональне співвідношення емоційно-образного і логіко-поняттєвого компонентів навчання, завдяки чому підвищується результативність, розвивальна спрямованість, індивідуалізація пізнання.

Пропоноване абстрактне унаочнення будується за методом типових структур. Сутність цього методу полягає в тому, що основна частина структурної таблиці залишається незмінною, типовою, слугує виробленню певного способу розумових дій. Деякі самі елементи структурної таблиці видозмінюються з метою опанування інших навичок.

Такі вправи поєднують словесно-графічне і графічне унаочнення:

- таблиці А «Вчитись розрізняти!» – навчальні зі словесно-графічним унаочненням;
- таблиці Б «Вчитись розрізняти!» – тренувальні, контрольні, містять графічне унаочнення з певною мірою допомоги.

Використовуємо таке унаочнення в підручниках «Українська мова» для 2–4 класів системно. Спочатку учні 2 класу опановують уміння, як розрізняти: 1) змінені форми слова і спільнокореневі; 2) змінені форми слова, спільнокореневі, близькі за значенням. У подальшому навчанні другокласникам пропонуються таблиці з відповідною видозміною для формування навичок правопису ненаголошених **е, и**, сумнівних приголосних, для встановлення зв'язків слів у реченні. Учні 3-го класу за аналогічно побудованими таблицями оволодівають уміннями аналізувати слова за будовою та зв'язками слів у реченні; 4-го класу – уміннями аналізувати слова за зв'язками слів у реченні та за членами речення; визначати відмінки іменників, прикметників, час, особу, число дієслів.

Розглянуті групи вправ зі словесно-графічним і графічним унаочненням відповідають особливостям мислення учнів початкових класів. Під час оволодіння абстрактним матеріалом вони потребують постійної опори – слова-прикладу, яке конкретизує сутність абстрактного поняття.

Мовленнєва змістова лінія є основною в початковій ланці загальноосвітньої школи. Вона програмує оволодіння узагальненими способами зв'язного мовлення, необхідними для повноцінного спілкування.

Із опорою на сформовану сукупність узагальнених умінь зв'язного мовлення навчаємо дітей сприймати, відтворювати, будувати, редагувати тексти різних типів, стилів, жанрів, користуватися засобами рідної мови в різних видах мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, читання, говоріння, письмо) з огляду на мету та обставини спілкування.

Водночас на тематично близькому соціокультурному матеріалі навчаємо дітей сприймати, переказувати, будувати та редагувати розповіді, казки, оповідання, описи (науково-популярні, художні), загадки, найпростіші міркування (роздуми), лічилки, скоромовки, вірші. Таке взаємопов'язане навчання висловлювань різних типів, стилів, жанрів на тематично близькому матеріалі (за методом укрупнених дидактичних одиниць) дає можливість установити послідовність мовленнєвих завдань за ступенем творчості й самостійності. Причому береться до уваги предмет, джерело висловлювання, усна чи писемна форма, тип, стиль, вид мовленнєвої діяльності.

Тематична єдність текстового матеріалу є основним орієнтиром під час конструювання системи мовленнєвих вправ. Найважливіші з них такі групи комплексних вправ:

1) спостереження за виражальними можливостями слова, речення, інтонації, які поєднуються з колективним добром влучних мовних засобів, зі словесним змальовуванням за мотивами літературних і музичних творів;

2) доповнення, поширення, відновлення, переконструювання, переказ, редагування тексту;

3) побудова розповідей, казок, описів, роздумів за колективно дібраними робочими матеріалами (зачином, опорними словосполученнями до кожної з виділених мікротем висловлювання);

4) власне творчі, вільні висловлювання дітей за обраним заголовком, зачином.

Послідовність цих завдань визначається місцем уроку в системі інших, відведених на вивчення тієї чи іншої теми. На перших уроках, присвячених вивченню нового, доцільними є вправи 1–2 груп. Далі, коли діти навчаються розпізнавати виучувані мовні явища, застосовувати певні правила, пропонуються вправи 3–4 груп із вищим ступенем самостійності і творчості. Двічі на місяць проводяться інтегровані уроки мови і мовлення та уроки мислення в природі. Матеріал для таких уроків вміщено на сторінках підручників «Українська мова» (2–4 класи).

Діяльнісна змістова лінія. Опановуючи мовні знання способом розв’язання мовленнєвих завдань, учні одержують чіткі орієнтири для опанування розумових операцій, а далі – для виконання завдань на перенесення знань і способів діяльності в нові ситуації. Подані у підручниках 2–4 класів у вигляді чіткої системи орієнтири засвоєння навчальної інформації і мовленнєвих умінь проєктують розгорнутий процес самонавчання, саморозвитку, забезпечують можливість дитині займати позицію активного співтворця навчально-виховного процесу.

Під час дослідного учіння школярі оволодівають усією сукупністю оргдіяльнісних умінь, необхідних для формування особистісної структури пізнавальної діяльності: 1) визначають мету діяльності; 2) планують хід роботи; 3) знаходять засоби і раціональні способи розв’язання поставлених завдань; 4) прогнозують хід роботи; 5) дають самооцінку виконаного завдання, вичленовують прийоми словесної творчості (узагальнені способи сприймання, відтворення, побудови, редагування тексту) та способи опанування нових мовних знань, розвивають рефлексивну діяльність.

Отже, організація взаємозв’язаного навчання мови і мовлення на основі тематичного близького соціокультурного дидактичного матеріалу забезпечує:

1) єдність когнітивної, оргдіялісної, креативної діяльності учнів початкових класів; сприяє розвитку їхніх творчих здібностей; формує у них здатність розглядати явища системно, різнобічно, емоційно;

2) реалізує принципи перспективності, наступності навчання та цілісності підручників «Українська мова» для 2–4 класів.

Структурування навчального матеріалу в підручниках здійснено з урахуванням дидактичних і розвивальних функцій системних зв’язків між фонетичними, лексичними, граматичними поняттями.

Конструюючи систему комплексних вправ, автори вводять у навчально-виховний процес чотири групи опорних умінь з огляду на їх дидактичні й розвивальні функції. Перший тип умінь – *сприймати, відтворювати, будувати і редагувати текст*. Другий – *співвідносити вимову і написання слова*. Третій – *розрізняти лексичне значення слів конкретного й абстрактного змісту*. Четвертий – *установлювати зв'язки слів у реченні*.

Послідовним використанням опорних умінь створюються повноцінні умови для методичної конкретизації способу здобуття мовних і мовленнєвих умінь на основі узагальнених мислительних дій. Спочатку учні опановують певний загальний образ змісту, потім – його складові. У такий спосіб мовні і мовленнєві поняття формуються як елемент цілісної сукупності, тож засвоюються краще, ніж коли б вони розглядалися окремо. Аналізуючи явища і факти у взаємозв'язках, школярі мають можливість знаходити в них спільне й відмінне, взаємоперетворювати поняття, переносити знання та способи діяльності у змінені ситуації. Особлива роль належить реконструюванню.

З орієнтацією на опорні знання у підручниках розроблено методичне забезпечення успішного й послідовного використання методу укрупнення дидактичних одиниць, зокрема:

- визначено зміст і прийоми опрацювання блоків знань для первинного ознайомлення як на допоняттєвому, так і на поняттєвому рівнях;
- з'ясовано методи попередньої підготовки до сприйняття певного блоку знань з опорою та сформований загальний образ змісту (укрупненої одиниці інформації);
- подано типи комплексних вправ, спрямованих на закріплення попередньо сформованих блоків знань, поглиблення цих знань через установлення внутрішньопоняттєвих, міжпоняттєвих зв'язків, а також на розрізнення зовні схожих явищ, їх класифікацію, систематизацію, узагальнення (типу «Яке слово зайве?», «Як можна погрупувати слова?»).

Структурування навчального матеріалу методом укрупнення дидактичних одиниць – виходячи з ієрархії мовних знань та ролі опорних умінь у процесі пізнання – дає можливість визначити сукупність дидактичних цілей кожного уроку мови і мовлення в системі інших, передбачених на опрацювання тієї чи іншої теми, розділу програми.

Таку сукупність дидактичних цілей можна подати на схемі (див. рис. 1).

Розв'язання сукупності цілей кожного уроку дає змогу тримати в полі зору динаміку пізнавального процесу – вивчаючи нове, спиратися на вивчене, програмувати сприймання наступного матеріалу. Важливо, що на кожному уроці акцентується на формуванні правописних умінь і навичок, на узагальненні, систематизації вивченого, на формуванні узагальнених способів пізнавальної і мовленнєвої діяльності, оскільки саме ці аспекти уроку найслабше реалізуються в практиці навчання.

Сукупність дидактичних цілей уроку мови і мовлення обрано авторами орієнтиром для з'ясування структури навчально-виховного проце-

су. Завдяки означеному методичному підходу досягається: 1) єдність двох взаємозв'язаних процесів на кожному етапі навчання – оволодіння рідною мовою та розвиток умінь використовувати здобуті знання в різних сферах і видах мовленнєвої діяльності; 2) сукупність мовних і мовленнєвих завдань та організаційних форм навчання програмується в системі уроків, запланованих на вивчення певної теми, розділу.

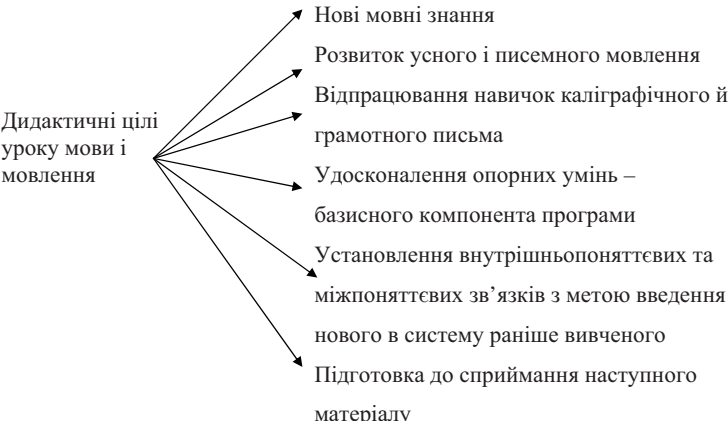


Рис. 1. Дидактичні цілі уроку мови і мовлення

Таблиця 2

Структура навчально-виховного процесу

Етапи навчання. [abz]Співвідношення емоційно-образної і логіко-поняттєвої діяльності	Мовні завдання	Мовленнєві завдання як засіб унаочнення виучуваних мовних явищ	Доцільне поєднання колективної, парної, групової та самотійної діяльності
І. Початковий етап мотивації, цілевизначення, планування [abz](7-9 хв). Емоційно-образна діяльність і логіко-поняттєва виступають як рівноправні	Мотивація, актуалізація опорних знань і досвіду; постановка завдань; спостереження за істотними ознаками виучуваного, виділення та осмислення їх	а) конструктивні вправи (зіставлення, відновлення, поширення, переконструювання, редагування, переказування тексту);[abz]	1) з метою актуалізації опорних знань та мотивації використовується групова діяльність (групи формуються динамічні, різнорівневі за складом, а також за інтересами та здібностями дітей);[abz]2) з метою осмислення істотних ознак виучуваного матеріалу доцільні такі організаційні форми:[abz]а) парна діяльність з елементами ігрової;[abz]

		б) спостереження за засобами виразності в тексті (музиці, живопису), створення словесних, графічних, хореографічних малюнків, діалогів, описів, міркувань; добір заголовків; поділ тексту на частини;[abz]в) усний журнал, хвилинка ерудита, засідання клубу допитливих, огляд-конкурс малюнків, творів за власними спостереженнями; інтерв'ю з письменником, художником, композитором;[abz]г) літературно-драматичний монтаж, добір музики, картини до тексту, імпровізовані творчі роботи, драматизація	б) колективна діяльність із засобами програмового контролю ігровою діяльністю, в т.ч. – рухливою;[abz]в) групова діяльність із різнорівневим складом учнів; г) групова діяльність із певною мірою допомоги для учнів з низьким рівнем розвитку;[abz]д) групова діяльність для дітей з високим рівнем розвитку, здатних опановувати навчальний матеріал дослідницьким методом («Юні лінгвісти»)
II. Основний етап – закріплення, узагальнення, корекція та контроль знань. [abz]Переважає логіко-поняттєва діяльність, емоційно-образна є супровідною	Мовні завдання плануються в системі уроків. На перших уроках вивчення теми акцентується відпрацювання навичок, закріплення, корекція, контроль знань. На наступних уроках у центрі уваги – встановлення міжпоняттєвих зв'язків, удосконалення опорних умінь, підготовка до сприймання наступного матеріалу. Останній урок теми – інтегрований. Наголос робиться на ролі мовних засобів у вираженні думки	Завдання, спрямовані на розвиток умінь використовувати здобуті знання для вираження думки:[abz]а) на перших уроках вивчення теми – конструкторні завдання з певною мірою допомоги;[abz]б) на наступних уроках – складання розповідей, описів, міркувань за допоміжними матеріалами з певною мірою допомоги;[abz]в) на прикінцевому уроці розв'язуються мовленнєві завдання з високим рівнем творчості й самостійності	1) парна та групова різнорівнева діяльність з елементами ігрової діяльності вироблення навичок контролю, самоконтролю, закріплення ознак вивчаного, формування вмінь користуватися правилом (алгоритмом, таблицею, схемою);[abz]2) групова різнорівнева діяльність для опанування вмінь установлювати міжпоняттєві зв'язки, групувати мовні явища, узагальнювати;[abz]3) система короткочасних самостійних робіт;[abz]4) групи

			«Юні лінгвісти» – діяльність, спрямована на поглиблення та розширення лінгвістичних знань (дослідницька діяльність – з’ясування походження, значення слів та фразеологізмів);[abz]5) парна (групова) діяльність за інтересами, здібностями з метою збирання матеріалу для твору та первинного обговорення задуму, висловлювання;[abz]6) парна (групова) різнорівнева словесна творчість;[abz]7) групова мовленнєва творчість за інтересами, за здібностями («Юні казкарі», «Юні поети»)
III. Рефлексивно-оцінювальний [abz] Переважає емоційно-образна діяльність [abz] (9-10 хв).	Пропонуються завдання на розвиток опорних умінь з елементами ігрової та іншої емоційно-образної діяльності. Ці завдання мають на меті викликати подив, зацікавити мовними явищами, зняти втому	Завдання мають відкривати дітям нові обрії словесної творчості і пізнання	Групи за інтересами і здібностями для редагування та обговорення створених висловлювань («Ми – казкарі», «Ми – редактори», «Ми – актори», «Ми – художники-ілюстратори»)

Конструюючи *етапи мотивації, цільовизначення, планування*, зацентруємо на доборі методів і форм, які б давали змогу: 1) активізувати суб’єктний досвід; 2) зіставляти його з культурно-історичними аналогами, аби включати учнів у цільовизначення, планування діяльності, створювати мотив пізнання і словесної творчості.

Дібраний дидактичний матеріал *для дослідного учіння* на основному етапі має на меті розвивати в учневі здатність здійснювати намічений план діяльності, тому включаємо до нього варіативні способи пізнання, спонукаємо зіставляти різні погляди, позиції, включатися у вирішення відкритих завдань, розв’язувати обрані завдання за допомогою слова, образу, схеми, таблиць, вибирати загальнологічні та специфічні прийоми пізнавальної і мовленнєвої діяльності.

На *рефлексивно-оцінювальному етапі* акцентуємо увагу на емоційному ставленні до пізнання і словесної творчості, на осмисленні способів, прийомів розв'язання поставлених завдань, оволодінні оцінними судженнями, збагаченні особистісного досвіду творчої діяльності.

Висновок. Отже, повноцінні умови для самопізнання, саморозвитку, самовираження, самоствердження особистості створюються спеціально організованою технологією особистісно зорієнтованої компетентнісної мовної освіти, що презентує розгорнуту картину пізнання мовних явищ у контексті мовленнєвої діяльності.

Література

1. Амонашвили, Ш. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш. Амонашвили. – Минск, 1990.
2. Бацевич, Ф. С. Нариси лінгвістичної прагматики: Монографія [Текст] / Ф. С. Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
3. Бондаревська, Є. Гуманістична парадигма особистісно-зорієнтованого навчання [Текст] / Є. Бондаревська // Педагогіка. – № 4. – 1997.
4. Варзацька, Л. О. Українська мова й мовлення. Розвивальне навчання в початкових класах: навчально-методичний посібник [Текст] / Л. О. Варзацька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 360 с.
5. Варзацька, Л. О. Інтерактивні технології в системі особистісно зорієнтованої освіти [Текст] / Л. О. Варзацька, Л. М. Кратасюк // Бібліотека «Дивослово». – 2006. – № 4.
6. Гриценко, Л. Основні ідеї інтерактивного особистісно-зорієнтованого навчання [Текст] / Л. Гриценко // Завуч. – 2003. – № 15.
7. Костюк, Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості [Текст] / Г. Костюк ; [за ред. Л. Н. Проколієнко]. – К., 1989. – 460 с.
8. Красевський, В. Дидактика и методика: учебное пособие [Текст] / В. Красевський, А. Хуторської. – Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
9. Равен, Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Джон Равен / [пер. с англ.]. – М. : «Когито-центр», 2002. – 396 с.
10. Савченко, О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти [Текст] / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 8, 9.
11. Сухомлинський, В. Серце віддаю дітям [Текст] / В. Сухомлинський. – Вибрані твори: У 5 т. – К., 1997. – Т. 3.
12. Токмань, Г. Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня [Текст] / Г. Токмань // Дивослово. – 2004. – № 2.
13. Ушинський, К. Питання навчання і виховання в початковій школі [Текст] / К. Ушинський. – Вибр. твори: У 2 т. – К., 1972.
14. Фасоля, А. Особистісно-зорієнтований урок літератури – мета, зміст, технологія уроку [Текст] / А. Фасоля // Дивослово. – 2004. – № 8.

15. Холодная, М. Формирование персонального познавательного стиля ученика // Башмаков М. О. Теория и практика продуктивного обучения. – М., 2000.

16. Хуторской, А. Современная дидактика [Текст] / А. Хуторской. – СПб.: Санкт-Петербург, 2001.

References

1. Amonashvili, Sh. Lichnostno-gumannaya osnova pedagogicheskogo protsessa [Текст] / Sh. Amonashvili. – Minsk, 1990.

2. Batsevych, F. S. Narysy lnhvistychnoy prahmatyky: Monohrafiya [Текст] / F. S. Batsevych. – L'viv : PAIS, 2010. – 336 s.

3. Bondarevs'ka, Ye. Humanistychna paradyhma osobystisno-zoriyetovanoho navchannya [Текст] / Ye. Bondarevs'ka // Pedahohika. – № 4. – 1997.

4. Varzats'ka, L. O. Ukrayins'ka mova y movlennya. Rozvyval'ne navchannya v pochatkovykh klasakh: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Текст] / L. O. Varzats'ka. – Ternopil' : Navchal'na knyha – Bohdan, 2012. – 360 s.

5. Varzats'ka, L. O. Interaktyvni tekhnolohiyi v systemi osobystisno zoriyentovanoi osvity [Текст] / L. O. Varzats'ka, L. M. Kratasyuk // Biblioteka «Dyvoslovo». – 2006. – № 4.

6. Hrytsenko, L. Osnovni ideyi interaktyvnogo osobystisno-zoriyentovanoho navchannya [Текст] / L. Hrytsenko // Zavuch. – 2003. – № 15.

7. Kostyuk, H. Navchal'no-vykhovnyy protses i psykhiichnyy rozvytok osobystosti [Текст] / H. Kostyuk ; [za red. L. N. Prokoliyenko]. – K., 1989. – 460 s.

8. Krayevskiy, V. Didaktika i metodika: uchebnoye posobiye [Текст] / V. Kraevskiy, A. Khutorskoy. – Izd. tsentr «Akademiya», 2007. – 352 s.

9. Raven, Dzhon. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyvavleniye, razvitiye i realizatsiya [Текст] / Dzhon Raven / [per. s angl.]. – M. : «Kogito-tsentr», 2002. – 396 s.

10. Savchenko, O. Ya. Klyuchovi kompetentnosti – innovatsiynnyy rezul'tat shkil'noyi osvity [Текст] / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – № 8, 9.

11. Sukhomlyns'kyy, V. Sertse viddayu dityam [Текст] / V. Sukhomlyns'kyy. – Vybrani tvory: U 5 t. – K., 1997. – T. 3.

12. Tokman', H. Metody vykladannya literatury v yikhniy osobystisniy spryamovanosti na uchnya [Текст] / H. Tokman' // Dyvoslovo. – 2004. – № 2.

13. Ushyns'kyy, K. Pytannya navchannya i vykhovannya v pochatkoviy shkoli [Текст] / K. Ushyns'kyy. – Vybr. tvory: U 2 t. – K., 1972.

14. Fasolya, A. Osobystisno-zoriyentovanyy urok literatury – meta, zmist, tekhnolohiya uroku [Текст] / A. Fasolya // Dyvoslovo. – 2004. – № 8.

15. Kholodnaya, M. Formirovaniye personalnogo poznavatel'nogo stilya uchenika // Bashmakov M. O. Teoriya i praktika produktivnogo obucheniya. – M., 2000.

16. Khutorskoy, A. Sovremennaya didaktika [Текст] / A. Khutorskoy. – SPb.: Sankt-Peterburg, 2001.

УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ (НАЧАЛЬНЫЕ КЛАССЫ)

В статье определены мотивационные, содержательные, операционные составляющие компетентностного обучения родному языку, охарактеризованы способы структурирования учебного материала в учебниках, которые основываются на последовательном использовании дидактических и развивающих функций системных связей между фонетическими, лексическими, грамматическими понятиями, благодаря чему достигается единство языкового и речевого развития учеников, создаются оптимальные условия для самопознания, саморазвития, для формирования идеалов добра, красоты, истины, любви к родной земле, ее культуре, утверждению активной жизненной позиции.

Ключевые слова: системные языковые связи, опорные умения, метод проектов, комплексные упражнения, методы и формы интерактивного обучения, готовность к общественно полезному труду, эмоционально-образная и логико-понятийная деятельность, организационно-деятельностные умения, смыслообразующие мотивы.

Varzatska L. O.

A TEXTBOOK AS A MEANS OF ACHIEVEMENT THE GOALS OF THE COMPETENCE-BASED TEACHING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE (PRIMARY SCHOOL)

In the article, the motivational, the content, and the operational components of the competence-based teaching the native language were determined; the ways of structuring the academic material in the textbooks which are based on the sequential usage of the didactic and the developmental functions of the system links between the phonetic, lexical, and grammatical terms were characterized; they help to achieve the integrity of the lingual and the speech development of the pupils and to guarantee the optimal conditions for the self-actualization, the self-development, the formation for the ideals of kindness, beauty, patriotism, the guarantee of the active living position.

Keywords: system lingual links, basic skills, project method, complex exercises, methods and forms of the interactive teaching, readiness for the socially useful work, emotionally-visual and logically-term activity, organizational activity skills, sense-making motives.

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА «ЛЮДИНОЗНАВСТВО» ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЗНАНЬ ПРО ЛЮДИНУ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Г. О. Васьківська,

*завідувач лабораторії дидактики, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: vaskivska@mail.ru*

У статті доводиться необхідність цілісного підходу до вивчення людини як істоти природної і як соціального індивідуума, суб'єкта психічної і духовної діяльності. На думку автора, система знань про людину у старшокласників буде сформована за умови здійснення інтеграції знань людинознавчого, суспільствознавчого і природознавчого характеру. Добір змісту для посібника «Людинознавство» здійснювався з урахуванням формування в учнів 10–11-х класів системи знань про людину на засадах міжпредметних і метапредметних зв'язків, компетентнісного, рефлексійного і синергетичного підходів.

Ключові слова: *людинознавство, система знань про людину, учень старшої школи, інтерактивні технології, навчальний посібник, рефлексійно-пошукова діяльність, проблемно-рефлексійні ситуації, форми роботи на уроці.*

Постановка проблеми. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки найпершим ключовим напрямом державної освітньої політики названо реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму як стратегії національної освіти [5]. Отже, освіта України спрямована на гуманізацію, що передбачає її співзвучність із сучасними тенденціями пізнання – з людиноцентризмом.

Встановлено, що одним із чинників неможливості цілісного пізнання людини постає надмірна пофрагментованість (розпорошеність) знань про людину, розкиданість по різних навчальних предметах. Утім, приведення відповідних знань до системи усуне цей недолік, що, звісно, позитивно впливатиме на ідеали, моральні й естетичні почуття старшокласників, а отже, формуватиме об'єктивну модель світу і суб'єктивне її сприйняття. Міфологія і релігія як знання і детермінанти розвитку особистості також мають посідати відповідне місце у змісті освіти, оскільки вони теж є визначниками феномена людини, тими елементами, що не можуть бути досягнені досвідом, але такими, що розвивають чуттєвість, збагачують старшокласників арсеналом інструментів для себерозуміння і самопізнання, відповідного ставлення до оточення, до соціуму, до людства загалом [1].

Синтез гуманітарних і природничих знань ми розглядаємо як основу трактування цілісності людини у процесі формування системи знань про людину в

учнів старшої школи. Саме тому зважаємо на найважливіші особливості розвитку сучасної науки, які пов'язані з людиною як феноменом. Методологічні засади системного підходу до людинознавства також мають відповідати як запитам суспільства, так і законам розвитку особистості, що й забезпечить цілісність неподільного. Цілісний підхід до вивчення людини, розгляд її як істоти природної і як соціального індивідуума, суб'єкта психічної і духовної діяльності також розкриватиме її унікальну неповторність.

Аналіз останніх досліджень. Здійснений аналіз філософсько-педагогічної літератури показав, що дослідженню проблеми формування системи знань в учнів приділяється належна увага. Матеріалом для роздумів і критичного аналізу також слугували як класичні, так і найновіші праці українських і зарубіжних науковців – П. Блонського, І. Гербарта, С. Гончаренка, В. Давидова, Ф. Дістервега, П. Каптерева, Я. Коменського, Н. Крупської, І. Лернера, Д. Локка, В. Онищука, О. Острогорського, В. Паламарчук, І. Песталоцці, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Я. Чепіги та ін.

Досліджено ідеї, теорії, концепції філософії гуманізму (Завгородній Ю., Зязюн І., Кремень В., Котусенко В., Пашенко Д., Сухомлинський В. та ін.); принципи системного підходу до наукового пізнання (Беспалько В., Гончаренко С., Конаржевський Ю., Кузьміна Н., Шамова Т. та ін.); положення філософії й соціології освіти (Андрущенко В., Зязюн І., Кремень В., Лутай В., Ничкало Н., Філіпчук Г. та ін.); положення філософії, педагогіки, психології про сутність особистості, провідну роль діяльності у її формуванні (Алексюк А., Божович Л., Виготський Л., Гончаренко С., Зязюн І., Кобзар Б., Кузь В., Леонтьєв О., Сухомлинський О., Маслоу А., Патеррсон С., Роджерс К., Френч С. та ін.).

Окремі питання цієї проблеми розглядалися також у працях І. Беха, Н. Бібік, В. Бондаря, М. Вашуленка, М. Євтуха, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Мета статті полягає у розкритті теоретичних і методичних аспектів конструювання змісту навчального посібника «Людинознавство» як засобу формування системи знань про людину в учнів 10–11-х класів.

Основна частина. Процес формування в учнів старшої школи системи знань про людину має об'єктивно-суб'єктивні передумови, де об'єктивні визначають спрямованість науки на адекватне відображення дійсності й здобуття реальних знань. Знання про людину характеризуються якістю єдності, оскільки є частиною єдиного наукового знання про світ і співвідносяться з ним як частина і ціле, що взаємообумовлюються.

Наразі виникла потреба переосмислити сенс наукових знань у контексті конструювання змісту навчальних предметів, зважаючи на творче начало особистості. Український філософ і педагог В. Кремень зазначає, що «будучи не просто живою, але свідомою і розумною істотою, людина виявилася здатною контролювати надлишок енергії, реалізуючи її у спеціальній сфері свого людського самовираження – різнобічній творчій діяльності, спрямованій на

своє буття і на себе саму. Будучи істинно людським феноменом, зумовленим діяльністю живого високоорганізованого мозку, і проявом духовної природи людини, творчість визначила основу та умову всього подальшого її розвитку. Саме в діяльності на цьому рівні і розкривається специфіка «феномена людини» [3, с. 117].

Спираючись на педагогічні ідеї В. Сухомлинського, вважаємо за потрібне духовність людини розглядати через здатність учнів орієнтуватися на вищі цінності людського буття. Найголовніший висновок, до якого спонукають праці видатного педагога, лежить у площині Людини, адже саме духовність як винятково людська риса здатна творити Людину для себе, для вільного й успішного суспільства. Видатний педагог і людинолюб В. Сухомлинський гостро реагував на освітні проблеми, що стосуються змістового наповнення навчально-виховного процесу: «Дивно і незрозуміло, чому в час самоутвердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину <...>. Той факт, що людина по суті нічого не знає про себе, часто буває джерелом великого лиха, за яке суспільству доводиться дороге розплачуватись [8, с. 377–378]». Духовний розвиток старшокласників у процесі засвоєння знань про людину має спиратися на їхні почуття, міркування і домагання.

Утім, інваріантна складова змісту освіти, особливо зміст предметів гуманітарного циклу, не завжди сконструйована з огляду на пробудження у старшокласників прагнення здобувати знання задля пізнання добра, істини, любові, задля того, щоб чинити справедливо, бути уважним і толерантним. З іншого боку, глобалізований віртуальний світ позбавляє людину відчуття реальності, нав'язує свої цінності і модифікує смисли. Тож людина, яка призвичаїлася жити у віртуальному світі, не завжди може адекватно реагувати на реалії сьогодення, а тому її система цінностей зазнає негативних трансформацій. З огляду на зазначене, варіативну складову змісту освіти старшої школи, яка має широкі можливості щодо змістового доповнення інваріантної складової, ми розглядаємо як інструмент формування у старшокласників системи знань про людину.

Сучасний зміст освіти має складати науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей, а також відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва. Оскільки система цінностей і якостей особистості старшокласника розвивається і виявляється через його власні ставлення, то відповідні ціннісні орієнтації (за Г. Селевком – «ціннісні орієнтації – спрямованість свідомості і поведінки на суспільні, матеріальні й духовні цінності, віддання переваги тим або іншим з них [7, с. 31]») мають формуватись у процесі засвоєння знань про людину, суб'єктивно відображаючи цінності. Розглядаючи цінності як індивідуальні і суспільні явища, як взаємозумовлені процеси, як поведінкові детермінанти доцільно включати до змісту відповідних предметів комплекси завдань, розв'язання яких передбачає осмислення, переоцінку засвоєних

цінностей, що узалежнені від індивідуального розвитку свідомості, від особливостей перебігу процесів психоемоційної сфери особистості, від соціокономічного розвитку тощо. За такої умови проявлятимуться цілеспрямованість чи байдужість, активність чи пасивність, творчість чи споживацтво особистості, що є дуже важливим для скеровування перебігу навчально-виховного процесу, продукування творчо-наукового середовища загальноосвітнього навчального закладу. Навчально-виховний процес за такого системного підходу пріоритетно формуватиме ціннісну сферу особистості учнів, де під час засвоєння знань про людину відбуватиметься й соціалізаційна підготовка до входження підлітків у доросле життя.

Ця позиція ґрунтується на досягненнях сучасної науки. Як зазначає Л. Масол, «у ранньому юнацькому віці відбувається зміна соціальної позиції особистості, суттєвих трансформацій зазнає світогляд, активно формуються ціннісні орієнтації, чинником самоствердження в соціумі стає самосвідомість, яка породжує самооцінку <...> Старший шкільний вік є сенситивним для вироблення життєвих стратегій, у цей період формується потреба зрозуміти власний внутрішній світ, природу людських стосунків [9, с. 202]».

Система знань про людину у старшокласників може бути сформована за умови, якщо здійснюватиметься інтеграція знань людинознавчого, суспільствознавчого і природознавчого характеру.

Людина як предмет дослідження може розглядатися з різних кутів зору: як біологічний об'єкт, як соціальна істота, як носій свідомості і культури. Водночас, кожна людина неповторна і має свою індивідуальність, тож у розмаїтості проявів людини й полягає її цілісність як природного й соціального феномена.

Цілісний підхід до вивчення людини, розгляд її як істоти природної (тілесної) і як соціального індивідуума (суспільство, культура) і суб'єкта психічної і духовної (творчої і свідомої) діяльності може розкрити її унікальну неповторність.

Людина як об'єкт дослідження вивчається різнобічно і багатопланово. Особливості кожної науки зокрема визначаються об'єктом дослідження, який є різноаспектним, поділяється за властивостями і показниками. Це веде до диференціації наук, які її досліджують. Людина як фізіологічний об'єкт є предметом дослідження у біології, її менталітет – у філософії, соціології і соціальній психології, інтелектуальний розвиток – у педагогіці, психології і т.ін. Людина і культура знаходяться у нерозривній єдності, нема людини поза культурою, немає культури поза людиною. Мислення, мова, діяльність, зовнішній вигляд – це все прояви культури, яку створює саме людина.

Отже, це спонукає нас до визначення людини як біопсихосоціокультурної істоти. Ми, конструюючи зміст посібника «Людинознавство», ставили за мету формування в учнів 10–11-х класів системи знань про людину на засадах міжпредметних і метапредметних зв'язків, компетентнісного, рефлексійного і синергетичного підходів з урахуванням структурної моделі педагогічної взаємодії та розгортання інтерактивних технологій навчання.

Чим більше якостей виокремлюється в об'єкта дослідження, тим незаперечною постає потреба в залученні знань з різних галузей, а отже, набуває ваги тенденція до поєднання цих знань. Такою спробою поєднання знань про людину у систему став навчальний посібник «Людиознавство» (див. рис. 1).



Рис. 1. Схема конструювання змісту навчального посібника «Людиознавство»

Посібник «Людиознавство» містить 45 тем (51 год), які об'єднані у вісім розділів. Перші два присвячено питанням виникнення і розвитку людини як частини природи, людини як біологічної істоти. Погляди на генетику, здоров'я і довголіття викладено у третьому розділі. Передбачено, що за використання інтерактивних технологій навчальна інформація викликати рефлексію, розвиватиме гіпотетичне й образне мислення учнів.

Надалі віддаємо перевагу внутрішньому світу людини. Оскільки серед людських цінностей емоції, відчуття, почуття, щастя посідають чільне місце, то кілька тем четвертого розділу присвячено саме цьому. Світ людської душі розкривається у п'ятому розділі. Водночас, тут розглядаються особливості пам'яті, мислення, свідомості, інтелекту людини.

Шостий розділ розкриває окремі питання свідомості людини, а в сьомому об'єднано теми, що поглиблюють знання, висвітлені в попередніх розділах.

Завершальний – восьмий – розділ містить теми з огляду на особливості перебігу процесів життєдіяльності людини у соціумі.

Загалом матеріал викладено у такий спосіб, щоб сприяти формуванню в учнів 10–11-х класів системи знань про людину.

На завершення розділів 1–4 подано текстові варіанти (вибірково) електронних навчально-пізнавальних тестів (мета – розгортання рефлексійної діяльності і, водночас, перевірка засвоєння знань). В інших розділах посібника містяться задачі на логіку, теми есе, психологічний практикум з визначення учнями свого темпераменту.

Навчальний посібник «Людинознавство» містить додатки, де подаються цікаві факти, висловлювання видатних постатей усіх часів і народів про людину, словник основних понять і термінів, перелік використаної і рекомендованої літератури.

Попереднє ознайомлення зі змістом тем посібника, матеріалами CD-додатку допоможе краще в них зорієнтуватися і навіть наштовхнути на думку про створення власних уроків з огляду на індивідуально-психологічні і вікові особливості учнів, специфіку свого загальноосвітнього закладу, глибину диференціації і профільну спрямованість.

Головні принципи, за якими сконструйовано посібник, – зацікавлювати, спонукати мислити, рефлексувати, обмінюватися досвідом, залучати до колективної праці і співпраці з учителями-предметниками.

Виправданим, на нашу думку, може бути принцип колективного (разом з колегами або навіть з учнями) складання навчального плану з курсу для кожного класу окремо (навіть на паралелях), адже матеріал посібника змістовний і корисний, практикоорієнтований, зі значним інтерактивним потенціалом.

Кількість передбачених годин з тем також не є догмою. Деякі теми можна об'єднати, бо учні одного класу можуть на них дещо краще розумітися, інші теми розширити і доповнити.

Назви тем, допоміжні елементи (влучні вирази, ключові слова), малюнки, таблиці, афоризми, ключові текстові блоки винесено в електронний варіант посібника.

У CD-додатку містяться електронні навчальні тести з інструкцією до їх використання. Ці тести можуть бути використані (перед упровадженням курсу «Людинознавство») з метою з'ясування думки учнів 10–11-х класів, чи бажають вони слухати цей курс.

Останнім часом усе більше уваги приділяється таким методам навчання, які в основу навчально-виховного процесу ставлять діяльність учня, спрямовують активність і самостійність пізнання, дають широкі можливості для розвитку особистості школяра. Головне завдання інтерактивної технології у процесі формування у старшокласників системи знань про людину засобами посібника «Людинознавство» – всебічний розвиток особистості, вміння критично мислити й ставитися до інформації. Застосування інтерактивних навчальних технологій дає змогу вчителю об'єднати діяльність кожного учня, тобто, створюється система взаємодій: учитель – учень, учитель – клас, учень – клас, учень – учень, група – група), пов'язати його (учня) навчальну діяльність і міжособистісне спілкування [6, с. 156].

Використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування в учнів старшої школи системи знань про людину засобами навчального посібника «Людинознавство» передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Унеможливорюється домінування будь-якого процесу або якоїсь ідеї. Тобто, навчальний процес організований у такий спосіб, що переважна більшість учнів залучена у процес пізнання, вони мають можливість усвідомлювати те, що вони знають і про що думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання людини означає, що кожний робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і має місце взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати їх у систему. Науковець Б. Лазоренко зазначає, що «шляхом моделювання життєвих ситуацій з врахуванням та використанням негативного та позитивного життєвого досвіду учасників, спільного творчого пошуку найбільш ефективних та життєздатних (практичних) варіантів вирішення тієї чи іншої життєвої проблеми <...> народжується новий, найбільш ефективний <...> життєвий досвід [4, с. 209]».

Моделювання життєвих ситуацій ми вважаємо ефективним засобом навчання, адже ситуації і в художньому творі, і в історичній дійсності ґрунтуються на інформації, в основі якої лежать судження, що справляють враження несумісних. Головна відмінність – у способах виявлення проблеми.

Результати апробації навчального посібника «Людинознавство» засвідчили, що відповідний інтегрований курс зацікавлює не тільки учнів, але й учителів. Зміст сконструйованого посібника з «Людинознавства» можна використовувати для моделювання життєвих ситуацій на уроках з інших предметів, адже ця навчальна книга містить посильні для засвоєння знання з основ психології особистості, психології розвитку груп, соціальної психології тощо.

У процесі вивчення літератури проблеми, що лежать в основі художніх творів, можна розглядати з опертям на знання, здобуті під час засвоєння змісту «Людинознавства». Вивчаючи роман Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», проблему, відбиту в назві твору, можна взяти за основу для моделювання подібних життєвих ситуацій і розробити завдання-задачі за таким алгоритмом: а) визначити (обрати, сформулювати), що маємо (наприклад, 1. «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» або 2. «Диму без вогню не буває?» чи 3. «Яке їхало, таке й здибало?»); б) визначити: джерело проблеми; об'єктивні і суб'єктивні умови виникнення проблеми; в) знайти: сприятливе середовище для переростання проблеми у конфлікт; чинники нейтралізації проблеми (конфлікту); г) запропонувати розв'язки; д) підсумувати свою роботу (у формі есе), відповідаючи на запитання: (1) чи посприло моделювання і розв'язання життєвих ситуацій кращому розумінню людських стосунків, розкриттю характерів героїв, їхньої поведінки у конкретних ситуаціях; (2) на які цінності ви звернули особливу увагу, чи є серед них такі, що раніше залишалися без уваги; (3) чи почерпнули ви нові знання про людину, працюючи над розв'язанням цього завдання-задачі.

За таким самим зразком можна розглянути суперечливість у характері, поведінці героїв твору Ф. Достоевського «Злочин і кара». Під час осмислення образу Раскольнікова виявляється суперечливість його поведінки: герой твору убиває стару лихварку, як йому здається, на благо принижених і скривджених. Утім, Раскольніков і Лізавету позбавляє життя – заради якої він і вчинив перший злочин і т. ін.

Розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій відбувається на основі гіпотетичного мислення. Гіпотеза, як специфічна форма розвитку знань, є предметом досліджень філософів, психологів, педагогів. Значення гіпотези у наукових відкриттях образно показав відомий учений-хімік Д. Менделєєв, який писав, що гіпотези полеглиють і роблять цілеспрямовану наукову роботу як плуг землероба поліпшує вирощування корисних рослин. Проте, у педагогіці до проблеми гіпотези, гіпотетичного мислення звернулися недавно. Включення гіпотези до категоріального апарату дидактики і використання її у навчальному процесі є умовою ефективності формування у старшокласників системи знань про людину, що зреалізовано у змісті навчального посібника «Людинознавство».

Перед учителем стоять серйозні завдання з організації процесу формування в учнів старшої школи системи знань про людину. Педагог повинен спрямувати рефлексійно-пошукову діяльність на побудову гіпотези і бути готовим надати допомогу, «підказати» хід подолання суперечності. Під час побудови гіпотези роль непрямого управління рефлексійно-пошуковою діяльністю відіграє «підказка». Роль «підказки» досліджували психологи О. Леонтьєв, А. Пономарьов. У процесі рефлексійно-пізнавальної діяльності «підказка» може бути здійснена у формі додаткової інформації, розв'язання задачі, додаткового запитання, експерименту тощо, що мають спрямувати думку учнів.

Безумовно, будуючи припущення за формулою «або-або», учні демонструють недостатню розвиненість гіпотетичного мислення, не вміють обґрунтовувати, доводити свої судження. Як правило, доведення обмежується одним аргументом, припущення не аналізується і не обґрунтовується всебічно.

Узагальнені етапи процесу рефлексійно-пізнавальної діяльності, як зазначалося, виступаючи як складові єдиної системи, водночас характеризуються певною самостійністю і мають характер завершеної мисленнєвої задачі. Це дає змогу застосовувати дослідницькі завдання, які обмежують (локалізують) пошукову діяльність одним з етапів. Якщо завдання, які передбачають здійснення всіх етапів постановки і розв'язання проблеми, називають дослідницькими, то завдання, мета яких збігається з метою окремих етапів, можна визначити як локально-дослідницькі. Такі завдання спрямовані на: виявлення суперечності; побудову гіпотези; доведення гіпотези.

При побудові і застосуванні локально-дослідницьких завдань ми враховували: а) діалектичний взаємозв'язок етапів розв'язання проблеми; б) особливості і структуру конкретного етапу; в) принцип зростаючої складності. Завдання на виявлення суперечності передбачають необхідність усвідомлення інформаційно-сислової суперечності, що лежить в її основі, аналізу

суперечності і, як результат, виконання завдання – формулювання завдання, задачі, запитання тощо [2].

Під час вивчення курсу «Людинознавство» учні 10–11-х класів працюють над різними проектами (презентації, курсові роботи). Так, наприклад, Анна Бикова (Тетерівська гімназія) підготувала курсову роботу «Феномени психіки», включивши до змісту розгляд таких понять: сприйняття (ілюзія сприйняття), увага (види та особливості уваги), пам'ять та її види, уява, емоції, почуття, мислення і розв'язання задач, вербальне мислення, логіка і парадокси, рефлексія та інтуїтивне мислення.

У висновках старшокласниця зазначила: «Я намагалася вивчити і дослідити основні форми пізнання світу людиною та їх феномени. В своїй курсовій роботі я висвітлила основні завдання, які поставила перед собою: дослідити процес сприйняття людини, ілюзії; розкрити сутність поняття «увага», вивчити її види та особливості; дізнатися про пам'ять та її види; дослідити поняття уяви, емоцій та почуттів; вивчити процеси мислення та рішення задач». Інша старшокласниця Віта Кириленко підготувала проект з презентацією «Довголіття людини». Вона використала не лише інформацію, почерпнуту з наукових джерел, а й використала досвід реальної людини, яка прожила тривале життя. Свій проект Віта структурувала так: «1. Історична довідка»; «2. Середня тривалість майбутнього життя»; «3. Чи можна продовжити життя?»; «4. Фактори, від яких залежить здоров'я та довголіття»; «5. Вивчення проблеми старіння в сучасності»; «6. Що потрібно, аби прожити довше?»; «7. Головний секрет довголіття – здоровий спосіб життя»; «8. Секрети довголіття від найстарішого українця».

Головною умовою ефективної реалізації інтерактивних навчальних технологій є добір і структурування навчального людинознавчого матеріалу. Інтерактивні технології доцільно застосовувати, коли зміст навчального матеріалу:

а) спрямований на формування наукових понять, законів, теорій, що стосуються феномена людини, тобто має здебільшого теоретичний характер, виявляє причинно-наслідкові зв'язки між явищами;

б) не є принципово новим, логічно продовжує вже вивчене, на основі якого учні можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових знань про людину;

в) посилює школярям для їхнього самостійного пошуку, тобто рефлексійно-пізнавальні конфлікти та їх розв'язання перебувають у зоні найближчого розвитку пізнавальних можливостей учнів, що водночас реалізує соціалізаційну функцію відповідних знань про людину.

Висновки. У процесі конструювання і за результатами апробації навчального посібника «Людинознавство» ми переконалися, що зміст цього інтегрованого курсу має містити проблемно-рефлексійні ситуації, а також інформацію, яка може стати основою для створення учителем таких ситуацій на уроці з метою збудження навчальної рефлексії (активної діяльності) учнів.

Ми припускаємо, що за деякими аспектами засоби сконструйованого змісту «Людинознавства» можуть залишитися нереалізованими. За таких

утруднень ми радимо творчо співпрацювати зі шкільними психологами, соціальними педагогами і медичними працівниками, залучати до реалізації інтегрованого курсу сторонніх фахівців – юристів, економістів, менеджерів. Не виключено, що за їхньої участі можуть проводитися бінарні уроки, адже процес формування у старшокласників системи знань про людину є складним і потребує всебічного його забезпечення. За такого комплексного підходу профорієнтаційна робота в школі набуде цілісності і сприятиме усвідомленню старшокласниками потреби пізнавати закономірності життя і розвитку людини, функціонування соціуму як системи тощо.

Отже, сучасна навчальна книга має бути зорієнтована на розвивальні функції, які, здебільшого, закріплюють особистісно-орієнтовану модель навчання. Необхідно послідовно й наполегливо готувати учнів до рефлексійно-пізнавальної діяльності. Потреба у самонавчанні старшокласників у процесі засвоєння знань про людину, розв'язування ними проблемно-рефлексійних ситуацій і завдань вимагає єдності навчального змісту і творчих педагогічних технологій. Це формуватиме в учнів систему знань про людину з урахуванням досвіду самореалізації особистості у різних видах рефлексійно-пізнавальної діяльності.

Література

1. Васьківська Г. О. Міф як першоджерело пізнання світу і людини [Текст] / Г. О. Васьківська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – №4. – С. 39–41.
2. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи у процесі роботи з навчальною книгою [Текст] / Г. О. Васьківська // Освіта регіону. – №4 – 2012. – С. 220–225.
3. Кремень В. Г. Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації [Текст] / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – №2.
4. Лазоренко Б. П. Проблема молоді: шляхи самоздійснення : монографія [Текст] / Б. П. Лазоренко. – К. : Пед. думка, 2007. – 274 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
6. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособ. [Текст] / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. – М. : Рос. пед. агентство, 1996. – 272 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2-х т. [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
8. Сухомлинський В. О. Психічна культура [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. – В 5 т. – Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К. : Рад. школа, 1977. – 670 с. – С. 283–582.
9. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи

у системі інтегративної мистецької освіти : посіб. для вчителя / [Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.] ; за наук. ред. Л. Масол. – К. : Пед. думка, 2010. – 232 с. : табл., іл.

References

1. Vaskivska H. O. Mif yak pershodzherelo piznannia svitu i liudyny [Myth as a Primary Source of knowledge about the World and a Man] (2012) // Ukrains'ka literatura v zahal'no-osvitniy shkoli. – №4. – P. 39–41.

2. Vaskivska H. O. Formuvannia systemy znan' pro liudynu v uchniv starshoi shkoly u protsesi roboty z navchal'noiu knyhoiu [Developing the High School Students' Knowledge about a Man by Means of a Textbook] (2012) // Osvita rehionu. – №4 – 2012. – P. 220–225.

3. Kremen' V. H. Liudynotsentryzm v osviti: suchasnyi napriam rozvytku dukhovnosti natsii [A Man-Centered Approach in Education: the Current Direction of the Nation Spirituality Development] (2006) // Pedahohika i psykholohia. – 2006. – №2.

4. Lazorenko B. P. Problemna molod': shliakhy samozdiysnennia [The Troubled Youth: the Ways of Self-Realization] (2007). – Kyiv : Ped. dumka. – 274 p.

5. Natsional'na stratehia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [The National Strategy for the Education Development in Ukraine in 2012–2021 [web source] // The official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. – URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

6. Pidkastyi P. I., Khaidarov Zh. S. Tekhnolohia igry v obuchenii i razvitii [The Technology of a Play in Teaching and Developing] (1996). – Moscow : Ros. ped. agentstvo – 272 p.

7. Selevko H. K. Entsiklopedia obrazovatel'nykh tekhnolohiy : V 2 t. – T. 1 [Encyclopedia of Educational Technology, in 2 vols – V.1] (2006). – Moscow : NII shkol'nykh tekhnolohiy. – 816 p. – (Series «Encyclopedia of Educational Technology»).

8. Sukhomlyns'kiy V. O. Psykhichna kul'tura // Vybrani tvory. – V 5 t. – T. 3: Sertse viddaiu ditiam. Narodzhennia hromadianyna. Lysty do syna [Psychic Culture // Chosen works. – in 5 vols. – V. 3: My Heart is Given to Children. The Birth of a Citizen. Letters to the Son] (1977). – Kyiv : Rad. shkola. – 670 p. – Pp. 283–582.

9. Formuvannia bazovykh kompetentnostey uchniv zahal'oosvitnioi shkoly u systemi intehratyvnoi mystets'koi osvity / [L. Masol, N. Myropol's'ka, V. Ragozina ta in.] ; za nauk. red. L. Masol [Formation of the basic competencies of school students in the system of integrative arts education / [L. Masol, N. Myropolska, V. Ragozina and others] ; Sc. add. L. Masol]. – Kyiv : Ped. dumka. – 232 p. : tabl., il.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ «ЧЕЛОВЕКОВЕДЕНИЕ» КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ В УЧЕНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье доказывается необходимость целостного подхода к изучению человека как существа природного и как социального индивидуума, субъекта психической и духовной деятельности. По мнению автора, система знаний о человеке у старшеклассников будет сформирована при условии осуществления интеграции знаний человековедческого, обществоведческого и природо-ведческого характера. Отбор содержания для пособия «Человековедение» осуществлялся с учетом формирования в учеников 10–11-х классов системы знаний о человеке на основании межпредметных и метапредметных связей, компетентностного обучения, рефлексийного и синергетического подходов.

Ключевые слова: *человековедение, система знаний о человеке, ученик старшей школы, интерактивные технологии, учебное пособие, рефлексивно-поисковая деятельность, проблемно-рефлексийные ситуации, формы работы на уроке.*

Vaskivska G. O.

CONSTRUCTING THE CONTENT OF THE TEXTBOOK «SCIENCE ABOUT A MAN» AS A MEANS OF FORMING THE SYSTEM OF KNOWLEDGE ABOUT A MAN FOR THE HIGH SCHOOL STUDENTS

The paper discusses the need to have a holistic approach to the study of a man as a human being and as a social individual, the subject of mental and spiritual activities. The author believes that a system of knowledge about a man of high school students can be formed only by the integration of the knowledge of the social and the natural character and the knowledge about human being. The selection of the content for the textbook «Science about a Man» was carried out taking into account the formation of knowledge about a man of the students of the 10–11th grades based on the interdisciplinary and the metadisciplinary relations, the competency training, the reflective and the synergistic approaches. The structural model of a teacher's cooperation was taken into account. The use of the interactive learning technologies in the development of the high school students' knowledge about a man involved modeling the real life situations, the role-playing, as well as the collective problems solution. The construction of the textbook «Science about a Man» was based on the experience of the students' self-identification in different types of reflective and cognitive activity.

Keywords: *Science about a Man, the system of knowledge about a man, a high school student, the interactive technology, a textbook, the reflective and the research activities, the problem-reflective situation, the forms of work in the classroom.*

ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ЗМІСТУ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

М. В. Васьківський,

науковий співробітник лабораторії профільного навчання і профконсультаций,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: vaskivska@mail.ru

У статті окреслено проблему ціннісно-орієнтованого підходу у процесі професійного самовизначення учнів старшої школи. Автор доводить доцільність включення до шкільного підручника профільноспрямованих завдань, наводить їх приклади для підручників «Біологія», «Хімія», «Українська мова». Подаються практичні рекомендації розробникам програм і підручників.

Ключові слова: *зміст сучасного підручника, професійне самовизначення старшокласників, ціннісно-орієнтований підхід, система профільноспрямованих завдань.*

Постановка проблеми. Значним важелем ефективного професійного становлення особистості є її здатність віднаходити особистісний смисл у професійній діяльності. Самостійно проектувати, творити своє професійне життя, приймати відповідні рішення щодо вибору професії, спеціальності, місця роботи – ці проблеми постають перед особистістю протягом усього життя. У період ранньої юності професійне самовизначення не є цілеспрямованим і завершеним процесом. Розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудова еталонів ідеального спеціаліста – чинники утворення й розвитку певної системи переконань, які, водночас, формують світогляд. Якщо у цей період мають місце нечіткі світоглядні переконання, превалює змішаність цінностей, то визначитися з майбутньою професією майже неможливо. Професійне самовизначення залежить від розвитку самосвідомості старшокласника, його самооцінки. У старшій школі в учнів самооцінка дещо більшою адекватна, за якої відбувається зміна мотивації до навчання. Тож самооцінку слід розглядати як одну з передумов майбутньої професійної діяльності. Для того щоб випускники могли здійснити повноцінне професійне самовизначення, необхідно детально вивчити проблему оптимізації профорієнтаційної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів з огляду на соціалізацію особистості. Визначний український педагог В. Сухомлинський писав, що «у людини її людські риси формуються тільки тому, що з першого подиху свого життя вона – істота суспільна. Суспільна сутність людини виявляєть-

ся в її відносинах, стосунках, взаєминах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні і духовні потреби, дитина включається в суспільство, стає його членом. Це – процес прилучення особистості до суспільства, який вчені називають *соціалізацією* <...> процес соціалізації є однією з найважливіших передумов формування тієї виховної сили колективу, про яку в педагогічній літературі нерідко доводиться читати як про щось таке, що немовби дається вже в готовому вигляді [7, с. 448]».

Отже, профільна школа має орієнтуватися не лише на поглиблене вивчення профільних предметів, а й на становлення або корекцію професійного самовизначення з урахуванням процесів соціалізації особистості старшокласників.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукових джерел з окресленої проблеми дає змогу констатувати, що, наразі, достатньо важливим постає питання про спрямованість подальшого розвитку української освіти через взаємозв'язок домінуючих для різних напрямів ціннісних орієнтацій. З огляду на це, ціннісно-орієнтований підхід до професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання розглядається з позицій феноменологічних підходів до вивчення педагогічних явищ.

Дослідження ціннісних орієнтацій здійснено в роботах філософів і психологів В. Алексеевої, Г. Андреевої, О. Бодальова, Г. Дилигенського, О. Донцова, А. Здравомислова, В. Мухіної, Б. Паригіна, А. Серого, М. Яницького та ін., які розкрили загальну сутність і зміст, психологічну природу цінностей через введення практично тотожних понять «ціннісні орієнтації особистості» та «особистісні цінності», які різняться лише віднесенням цінностей скоріше до мотиваційної або змістової сфер.

Щодо поняття «професійне самовизначення», то аналіз психолого-педагогічної і філософської літератури показав, що професійне самовизначення розглядається Є. Клімовим [4] і М. Пряжніковим [5] у взаємозв'язку з поняттям «особистісне і життєве самовизначення». Поняття «освітні орієнтації» пов'язують з «професійним самовизначенням» В. Букетов і М. Певзнер. Професійне самовизначення С. Фукуяма розглядає у взаємозв'язку з поняттями «самоспостереження» і «самопізнання». Як «становлення суб'єктності людини» трактують професійне самовизначення К. Альбуханова-Славська, С. Рубінштейн. Професійне самовизначення як профорієнтаційну компетентність трактує С. Чистякова.

Мега статті полягає у: розкритті необхідності ціннісно-орієнтованого підходу до професійного самовизначення учнів; обстоюванні доцільності подавати у підручниках для старшої школи завдань, спрямованих на профільне навчання.

Основна частина. Допрофесійне самовизначення як особлива особистісна якість складається з комплексу характеристик: а) ціннісної, де відображаються мотиви вибору суб'єктом свого шляху подальшого професійного

розвитку, проблеми його обов'язку і відповідальності перед оточенням за здійснений вибір; б) процесуальної, що характеризує динаміку цілепокладання, рефлексії й розвитку учня під час побудови особистої професійної перспективи і коригування своїх професійних намірів; в) результативної, яка проявляється у сформованості компетентності у сфері допрофесійного самовизначення; г) системної, що відображає єдність особистісного і соціального аспектів планування професійної кар'єри з огляду на становлення суб'єктної позиції учня.

Для того щоб роль педагога була максимально корисною для вибору професії учнем, слід орієнтуватися на професійну спрямованість, морально-вольові характеристики, інтелектуально-естетичний потенціал особистості, її психофізіологічний стан.

Прозора і чітка профорієнтаційна спрямованість предметних знань, що їх містять інваріантна і варіативна складові, є також дуже важливим елементом навчання у старшій школі. Розглядаючи проблеми вибору, ми з'ясували, що 82,1% старшокласників думають про те, якою може бути чи буде їхня професія. 75,6% учнів не визначилися з метою в житті, а для 60,7% актуальним є вибір орієнтирів у житті. На нашу думку, щонайперше, у змісті навчальних предметів старшої школи слід акцентувати увагу на аспектах, які є цінними з погляду формування мети і вибору орієнтирів у житті учнів старшої школи.

Отже, постає нагальна необхідність здійснювати професійну орієнтацію старшокласників на основі поглибленого вивчення предметів, які найбільш зацікавили учнів і відповідають їхньому подальшому визначенню. На таких уроках необхідно зосередити увагу на формування тих якостей, які відповідають обраній діяльності, навчати учнів самопідготовці до вибраної професії. Важливим є навчити учнів вмінно адекватно оцінювати власні важливі (у професійному сенсі) якості, обґрунтовувати свій можливий професійний досвід, створити програму самопідготовки до майбутньої професійної діяльності. За таких умов у старшокласників уможливується більш адекватне формування професійного самовизначення. Водночас старшокласники мають володіти інформацією про:

- структуру народного господарства, становище ринку праці, зміст і умови праці за обраною професією;
- навчальні заклади, де можна здобути обрану професію;
- відповідність професійних намірів потребам ринку;
- медичні показники відповідності обраній професії.

Серед важливих чинників самооцінки, з огляду на професійну орієнтацію старшокласників, такі:

- наявність спеціальних здібностей до певного виду професійної діяльності;
- практичний досвід у вибраній професійній діяльності (заняття в гуртку, секції, відвідування курсів за вибором, додаткове навчання у спортивній чи музикальній школі тощо);

- здатність співвіднести власні інтереси і здібності з професійним наміром тощо.

Ми з'ясували, у який спосіб старшокласники довідуються про свою майбутню професію. Проаналізувавши анкети учнів, ми здобули такі дані про джерела знань про професії: 36,2% учнів називають бесіди з батьками; 48,9% – навчання у школі і участь в екскурсіях на підприємства і ВНЗ; 14,9% – засоби масової інформації. Отже, школа є основним джерелом інформації, що стосується вибору старшокласниками своєї майбутньої професії. До речі, 72,3% учнів старшої школи зазначили, що пов'язують обраний профіль навчання з майбутньою професією.

Аналіз наукової літератури і результати обробки статистичних анкет дає нам підстави наголосити на необхідності посилення профорієнтаційної функції змісту підручників старшої школи. Так, у змісті підручників з метою профільного самовизначення доцільно застосовувати завдання, які поглиблюють знання з того чи іншого профілю. Як зазначає А. Самодрин, «для профільної школи стає необхідність акцентувати навчання на «практичних способах застосування знання» <...> наприклад, на уроці української мови можуть добиратися спеціальні вправи, диктанти, перекази, твори, що відтіняють певні цінності як результат певної професійної діяльності [6, с. 292]».

Наведемо приклади завдань з профорієнтаційною метою у змісті підручника «Біологія».

Для тих, хто цікавиться мовами, літературною творчістю, журналістикою, хто хоче стати сценаристом, постановником театральних вистав, хто бажає стати учителем мови і літератури хто готує себе до інших видів діяльності, пов'язаної з мовно-літературною діяльністю, пропонується таке завдання:

- користуючись доступними джерелами інформації (підручники, наукові книги та статті з біології, Internet-сайти тощо), створивши команду з 5 осіб (учні, вчителі, батьки, друзі-старшокласники), написати текст для свого виступу по шкільному телебаченню у програмі «Біологічна лексика – приклад найцікавішої етимології біологічної лексики, аспект регуляції функцій організму, загальної будови нервової системи та спинного мозку».

Для тих учнів, хто виконує функції фасилітаторів (помічників учителів), для тих, хто займається індивідуальним репетиторством і консультаційною допомогою іншим дітям і дорослим з біологічних питань:

- створити творчий колектив з 5–6 учнів та опрацювати відомі джерела інформації за темами: «Регуляція функцій організму», «Будова нервової системи», «Спинний мозок». Скласти тексти диктантів для учнів 7–8 класів, використовуючи такі групи слів: стилістично нейтральна лексика (підкреслити прямою лінією); книжна лексика (підкреслити хвилястою лінією); поетичні вислови (підкреслили пунктиром); офіційно-ділова лексика (підкреслити штрих-пунктиром); наукова лексика (підкреслити крапками).

Якщо ретельно використовувати і розвивати свій унікальний, потрібний людям талант, то можна згодом стати видатним математиком, учителем

математики і фізики, інформатики і комп'ютерної техніки, логіки тощо. Це також допоможе здобути професію і стати інженером, винахідником, відомим детективом як Шерлок Холмс, талановитим економістом, бухгалтером, організатором успішної фірми та будь-ким іншим, корисним для своєї сім'ї, близьких та суспільства.

Слід звертати увагу ще й на такі прояви вашого розуму:

- *наскільки ви любите порядок у всьому, що вас оточує? Якщо ви акуратні, точні і послідовні у своїх словах, обіцянках, бажаннях і діях, то ви більше математик, аніж лірик;*

- *чи любите ви експериментувати з технічними приладами? Чи прагнете ви до змін, до пошуку більш ефективних і економічних підходів до тієї праці, яку ви виконуєте? Якщо ви саме так вчиняєте, то знайте: у вас є задатки винахідника;*

- *чи приваблює вас комп'ютер, але не як іграшка і засіб для бездумного гаяння часу, а як засіб для пошуку корисної інформації для вирішення тих чи інших складних задач і проблем? Якщо ви любите працювати з ним для останнього, то ви маєте дар логічного мислення і талант до складної розумової праці;*

- *наскільки ви схильні до розслідування, аналізу, знаходження альтернативних шляхів розв'язання життєвих проблем, наскільки у вас розвинене інтуїтивне відчуття нового і бачення перспектив? Якщо ви маєте ці якості розуму, то ви логічно налаштована людина, а тому маєте віддавати перевагу математиці, фізиці, хімії, логіці, інформатиці та іншим галузям людських знань про природу.*

Є серед вас ті, хто добре малює, ліпить, витинає, створює макети будівель, майданів та інших реальних об'єктів, які нас оточують. Людей з такими природними нахилами і здібностями можна об'єднати за їхнім талантом, який учені називають просторово-стратегічним, наголошуючи на тому, що вони добре дають собі раду у плануванні свого майбутнього та тих справ, що їх треба виконати заради досягнення мети, яка віддалена від сьогодення. Такі люди люблять малювати, креслити, вони добре відчують розміри, форми і кольори. Вони розуміються на так званій геометричній перспективі.

Маючи такі природні здібності і енергію, що розвиваються під час шкільного навчання та за межами школи, ви зможете згодом стати художником, модельєром, архітектором, скульптором, учителем малювання, креслення, біології, фізики, хімії, художньої праці та ін.

Задача. Виліпити з пластиліну (глини, тіста, з будь-якого пластичного матеріалу) макет відділів спинного мозку і 31 пару нервів, які присутні в ньому (можна використати тонкі дротики з кольоровим покриттям, для того щоб можна було розрізнити шийні, грудні, поперекові та крижові нерви). Зробити відповідні наліпки на кожну анатомічну структурну складову спинного мозку.

У підручник «Хімія» доцільно ввести такі завдання:

- підготувати презентації професій «Лаборант хімічного аналізу»; «Біохімік»; «Учитель хімії» за такою структурою: а) загальна характеристика професії; б) вимоги до індивідуальних особливостей спеціаліста певної професії; в) медичні показники (протипоказання); г) вимоги до професійної підготовки; д) мови праці; е) кар'єрне зростання; ж) навчальні заклади, де готують спеціалістів за певною спеціальністю.

На уроках з мови учням можна запропонувати такі вправи:

- обрати із запропонованих професій ті, які пов'язані з хімією: біохімік, учитель, косметолог, будівельник, музикант, лікар, кухар, адвокат, криміналіст, фармацевт, кравець, журналіст, агроном, офіціант, ветеринар, пілот, педрукар [1].

Отже, професійне самовизначення є складовою загального самовизначення особистості, про що наголошує дослідниця О. Вітковська [2]. У процесі добору змісту профорієнтаційних завдань слід також зважати на думку І. Звереві, яка вважає, що комплекс базових компонентів розвитку і становлення особистості, а саме «ставлення до себе (особистісне самовизначення); ставлення до інших (самовизначення в сфері комунікації); ставлення до діяльності (поведінкове та професійне самовизначення); ставлення до навколишнього світу (суспільне самовизначення) [3, с. 94]» є неодмінною умовою успішної соціалізації особистості. На думку О. Топузова, «формування і розвиток соціально зрілої, життєво компетентної, творчої особистості сприяє розгортанню громадянськості як ціннісної якості особистості, як здатності до участі в процесах розбудови країни. У такий спосіб професійне самовизначення учнів набуває усвідомленості, цілеспрямованості й цілісності [8, с. 3]». У цьому ми вбачаємо реалізацію профільної спрямованості змісту сучасного підручника, спираючись, звісно, на ціннісно-орієнтований підхід до професійного самовизначення старшокласників з позицій феноменологічних підходів до вивчення педагогічних явищ.

Висновки. Профільне навчання є видом диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Недостатній рівень досвіду випускників загальноосвітніх навчальних закладів, недостатнє знання своїх психофізіологічних та особистісних якостей породжують певні труднощі при професійному самовизначенні. Саме тому важливо створити всі умови, аби молодь мала можливість обрати те, що їй підходить і допомагає реалізувати свій творчий потенціал. Знайти свою професію і посісти гідне місце в суспільстві – основа конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

За ціннісно-орієнтованого підходу до професійного самовизначення старшокласник проходитиме шлях від знань дилетанта (змішання правдивих і помилкових уявлень зі своїм реальним і віртуальним досвідом) до знань практика (засвоєні емпіричним шляхом і перевірені у певних життєвих си-

туаціях). Тобто, відбудеться перехід від вивченого (того, що йому пояснили) і засвоєного у навчально-виховному процесі до інтеграції знань, умінь, здібностей, набутих у школі (тут інтеграція – як результат соціального досвіду однолітків, перевіреного у діяльності, зреалізованого у власній соціальній практиці).

Ціннісно-орієнтований підхід до формування змісту сучасного підручника має передбачати такий обсяг знань, характер відповідних умінь, зміст і види діяльності, що мають бути зорієнтовані на професійне самовизначення старшокласників, на формування особистісного потенціалу щодо здатності й готовності до взаємодії з іншими людьми і соціумом. Автори програм і підручників мають зважати на потребу добору такого змісту, що ефективно забезпечуватиме становлення особистості старшокласника, розширюватиме й поглиблюватиме його професійне самовизначення як необхідну умову соціалізації, а отже, сприятиме розбудові майбутнього країни.

Література

1. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монографія [Текст] / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 512 с.
2. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О. І. Вітковська. – К. : Науковий світ, 2001. – 92 с. – (Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України).
3. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки [Текст] / І. Д. Зверева // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України [у 5-ти т.]. – Т. 1: Теорія та історія педагогіки. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 87–95.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.
5. Пряхников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения : учеб. пособ. [Текст] / Н. С. Пряхников. – М. : МГППИ, 1999. – 97 с.
6. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону : монографія [Текст] / А. П. Самодрин. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 456 с.
7. Сухомлинський В. О. Процес соціалізації [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 1: Методика виховання колективу. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 408–455.
8. Топузов О. М. Науково-експериментальна робота Інституту педагогіки НАПН України: здобутки і перспективи [Текст] / О. М. Топузов // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік. – К. : Інститут педагогіки, 2013. – С. 3–5.

References

1. Vaskivska H. O. Formuvannia systemy znan' pro liudynu v uchniv starshoi shkoly: teoria i praktyka [The Development of the System of Knowledge about a Man of High School Students: Theory and Practice] (2012). – Kyiv : NPU of M. P. Drahomanova. – 512 p.
2. Vitkovska O. I. Profesiynne samovyznachennia osobystosti i praktychni aspekty profesiynoi konsul'tatsii [The Professional Self-Identification and the Practical Aspects of the Professional Counseling] (2001). – Kyiv : Naukovyi svit. – 92 p.
3. Zvierieva I. D. Suchasni paradyhmy sotsial'noi pedahohiky // Pedahohichna i psykholohichna nauka v Ukraini. – U 5 t. – T. 1: Teoria ta istoria pedahohiky [The Modern Paradigm of Social Pedagogy // Educational and psychological science in Ukraine. – in 5 vols. – V. 1 : Theory and History of Education] (2007). – Kyiv : Ped. dumka. – 360 p. – P. 87–95.
4. Klimov E. A. Psykhologia professional'nogo samoopredelenia [Psychology of the Professional Self-determination] (2004). – Moscow : Akademia. – 304 p.
5. Priazhnikov N. S. Teoria i praktyka professional'nogo samoopredelenia [The Theory and the Practice of Professional Self-determination] (1999). – Moscow : MGPI, 1999. – 97 p.
6. Samodtyn A. P. Formuvannia navchal'no-osvitniogo prostoru rehionu [The Formation of Training and the Educational Area of a Region] (2006). – Kremenchuk : PE Shcherbatykh. – 456 p.
7. Sukhomlyn's'kyi V. O. Protses sotsializatsii // Vybrani tvory: V 5 t. – T.1: Metodyka vykhovannia kolektyvu [The Process of Socialization // Selected Works: in 5 vols. – V.1: The Methods of Education of a Collective] (1976). – Kyiv : Rad. shkola. – P. 408–455.
8. Topuzov O. M. Naukovo-eksperymental'na robota Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy: zdobutky i perspektyvy [The Research and Experimental Work of the Institute of NAPS of Ukraine: Achievements and Prospects] (2013) // Anotovani rezul'taty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2012 rik. – Kyiv : Instytut pedahohiky. – P. 3–5.

Васьковский Н. В.

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

В статье очерчено проблему ценностно-ориентированного подхода в процессе профессионального самоопределения старшеклассников. Автор доказывает целесообразность включения в школьный учебник профильнонаправленных заданий, наводит их примеры для учебников «Би-

ология», «Химия», «Украинский язык». Даются практические рекомендации разработчикам программ и учебников.

Ключевые слова: *содержание современного учебника, профессиональное самоопределение старшеклассников, ценностно-ориентированный подход, система профильнонаправленных заданий.*

Vaskivskiy M. V.

THE VALUE-ORIENTED APPROACH TO THE HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTIFICATION AS A CONDITION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF A MODERN TEXTBOOK.

The article deals with the problem of the value-oriented approach in the process of professional identification of the high school students. The author analyzes the results of modern researches on the formation of values and the high school students' occupational identification. This article describes the characteristics of the value-oriented approach as an important condition of the professional identification of learners. Empirical data that indicates values affecting the choice of the profession by high school students is analyzed. The author believes that the system of textbook tasks should include the occupationally oriented tasks. Examples of such occupationally oriented tasks are suggested in the content of textbooks in Biology, Chemistry, and the Ukrainian language. This article provides some practical recommendations for making the curricula and the school textbooks. Author emphasizes that the value-oriented approach of modern textbooks should provide the knowledge, the skills, the content and the types of students' activities which positively affect their professional identification. The formation of personal potential should be based on the ability and the willingness of students to interact with other people and society.

Keywords: *a contemporary textbook content, the high school students' professional self-determination, the value-oriented approach, the system of the profile-oriented tasks.*

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК «ПРИРОДОЗНАВСТВО» ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПИТАННЯ СТРУКТУРИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ

Гільберг Т. Г.,

*кандидат географічних наук, доцент, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін і технологій Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,
e-mail: gilbergi@rambler.ru*

Сак Т. В.,

*доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії інтенсивної педагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАІПН України
e-mail: t_sak@ukr.net*

У статті аналізуються дидактичні та методичні вимоги до підручника «Природознавство» для початкової школи. Показано, як у підручниках «Природознавство» для 1-4 х класів видавництва «Генеза» реалізовані деякі з цих вимог, а саме: відповідність комплексним цілям навчання, комплексне уявлення природничого матеріалу, оптимальне співвідношення знань про природу і практичне їх використання, наявність загальноприродничого компонента, включення матеріалу з інших предметів.

Ключові слова: *початкова школа, підручник з природознавства, дидактичні вимоги, методичні вимоги, цілі навчання, природничий матеріал, система вправ і завдань.*

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві в цілому і в системі освіти зокрема, висувають до підручника як до основного засобу навчання все нові вимоги.

На зміну традиційним підручниками приходять підручники нового покоління, з якими пов'язують можливості підвищення рівня якості освіти, зростання мотивації учнів до освоєння предметного змісту, успішність підготовки їх до зовнішнього незалежного оцінювання, реалізацію «творчого потенціалу вчителя», перехід до індивідуальних траєкторій навчання тощо. Таким чином, актуалізується проблема пов'язана з удосконаленням й осучасненням структурних компонентів підручника, визначення його змістового наповнення, згідно сучасних методичних вимог до підручників з природознавства для початкової школи.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підручникотворення фокусується через низку нормативних документів, пов'язаних із навчально-дидактичним забезпеченням дошкільної [2] і шкільної освіти [1], базується на усталених

у вітчизняній педагогіці вимогах до шкільного підручника (Д. Зуєв, Я. Мікк) [3], передбачає тісний взаємозв'язок структурних компонентів підручника, зокрема апарату організації засвоєння знань та технології навчання, яку проєктує і впроваджує вчитель (А. Миронов [8], О. Ляшенко) [7]. Чільне місце в сучасному підручнику має відводитися питанню класифікації навчальних завдань з погляду навчально-пізнавальної діяльності учнів (В. Цетлін) [9].

Формування мети статті. Поява нового підручника з природознавства пов'язана з впровадженням нових Державних освітніх стандартів [1], які покликані докорінно змінити традиційну модель навчання. Відтак, актуальною постає проблема пов'язана із розробленням сучасного підручника з природознавства, спрямованого на реалізацію окреслених освітніх завдань.

Основна частина. Дослідники у галузі підручничотворення виділяють низку функцій, які мають бути закладені в сучасному підручнику.

Інформаційна функція визначає зміст підручника, який у повній мірі має відповідати чинній навчальній програмі з природознавства, науковості викладу предметних знань, характеризуватися відповідністю сучасному стану розвитку природничих наук, логічною завершеністю змісту. *Розвивальна* функція забезпечує відповідність змісту підручника відповідності віковим та інтелектуальним можливостям учнів (береться до уваги динаміка розвитку пізнавальних процесів, видів та форм мислення молодших школярів протягом навчання у початковій школі). Підручник вміщує навчальні ситуації, які спонукають до логічного мислення, до здійснення різноманітних видів діяльності, у тому числі і пошукової; вчить критично оцінювати одержані результати, сприяє виробленню вміння вчитися самостійно, узагальнює й інтегрує знання.

За *формуючою* функцією підручник співвідносить представлену систему знань із функціональною діяльністю, тобто формує в учнів узагальнені способи дії; вміння застосувати знання у різних умовах, зокрема практичних, заохочує до самостійної діяльності і творчості, поглиблює природознавчу компетентність.

За *виховною* функцією підручник акцентує увагу учнів на ціннісних орієнтаціях і культуротворчих аспектах людської діяльності (мораль, естетика, громадянськість), спонукає до самооцінювання. За *управлінською* функцією він слугує підґрунтям для організації навчальної діяльності відповідно до цілей навчання, методично забезпечує її організацію, сприяє урізноманітненню форм і методів навчання, допомагає в контролі навчальних досягнень учнів.

До сучасного підручника висувається низка методичних вимог, зокрема: комплексність представлення природничого матеріалу; організація методичної системи типів вправ, завдань; функціональність і послідовність у застосуванні наочності; орієнтація на індивідуальні та групові особливості учнів; орієнтованість підручника на максимум самостійної роботи учнів; інтеграція (включення) у підручник з природознавства матеріалу інших предметів; наявність культурного і екологічного компонента.

Розглянемо стан та перспективу реалізації окреслених методичних вимог у сучасних підручниках з природознавства для початкової школи [3].

В основі організації змісту підручників для 1-4 класів є Закон України «Про дошкільну освіту» [2]. Саме тому зміст підручника для 1 класу сформований з урахуванням наступно-перспективних зв'язків між дошкільним навчанням й початковою ланкою загальноосвітньої школи, а зміст підручника для 4 класу є сходинкою до вивчення природознавства у 5 класі основної школи.

Загальновідомо, що структура шкільного підручника включає текст (основний, додатковий, пояснювальний) та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування). Одним із основних структурних компонентів підручника є текст. Він реалізує вимоги навчальної програми і є основним носієм навчальної інформації. Дидакти виділяють основний, додатковий та пояснювальний тексти.

Основний текст розглядається як вербальна структура, що містить дидактично відпрацьований відповідно до програми матеріал, який підлягає засвоєнню.

Наскрізними поняттями в основному тексті підручників з природознавства визначені об'єкти неживої і живої природи; взаємозв'язки між живою та неживою природою; цілісність природи; природа та люди як єдине ціле; унікальність Землі як планети Сонячної системи; значення природи в діяльності людини. Основний текст підручника реалізується відповідно до програми.

У підручниках з природознавства початок вивчення теми забезпечує актуалізацію раніше опанованих знань і досвіду учнів, що є відправною точкою для набуття нових знань. Вивчення теми відбувається під час роботи з основним текстом, підкріпленням ілюстраціями, на яких наочно втілено сутність об'єктів, явищ, зв'язків між об'єктами природи що вивчаються. Ілюстрації доповнюються запитаннями, які спонукають дитину пояснювати, обґрунтовувати, міркувати. Для закріплення основного тексту пропонуються завдання з додатковими ілюстраціями. З 1 по 4-й клас обсяг основних текстів збільшується; тексти будуються переважно у вигляді системи запитань, коли автори безпосередньо звертаються до читача, стимулюють його мислительну активність. Стрижнем основного тексту обрано діалоговий виклад навчального матеріалу. До четвертого класу зменшується кількість ілюстративного матеріалу. Однак, зважаючи на домінування наочно-образного мислення у молодших школярів, частка ілюстративного матеріалу в підручниках для 4 класу залишається вагомою. При цьому ілюстративний матеріал, закладений у підручниках, повноцінно реалізує провідні функції навчальної книги: інформаційну, розвивальну, виховну, формуючу, управлінську.

В основному тексті підручників з природознавства 1-2 класів вміщено сучасний дидактичний прийом, який сприяє усвідомленню навчального матеріалу. Так, завдання з ілюстративним матеріалом передбачають застосування прийому матеріалізованого керування діями класифікації, групування (познач

фішками), встановленню функціональних, просторових, цільових зв'язків (познач стрілками з кольорового паперу).

У підручниках з природознавства (2-4 класи) переважна більшість текстів представлена навчально-пізнавальними статтями, що включають характеристики найважливіших понять, явищ, фактів. Окрім того, містять матеріали для формування емоційно-ціннісного ставлення до світу, а також інструментально-практичні, що сприяють застосуванню набутих знань на практиці.

Чільне місце у підручниках (починаючи з 2 класу) відводиться додатковому тексту, який доповнює і поглиблює інформацію основного тексту. Він спрямований на посилення наукової доказовості й емоційного навантаження підручника. Найперше – це цікава в пізнавальному плані інформація, відомості про те, що учні вже частково знають зі свого практичного досвіду. Вона дає можливість по-іншому розглянути об'єкти, явища, які стали для них буденними, відтак поглибити знання в полі окресленої проблеми. Інформація додаткового тексту є джерелом знань, тому спостерігається відходження за межі навчальної програми. Наприклад у підручнику для 1 класу додаткові тексти представлені у розділі «Запитання до природи» («Із чого виготовляють папір?», «Звідки береться олія», «Чим живиться їжак?», «Чи розуміють тварини одне одного?», «За що нам вдячні домашні улюбленці – рослини, тварини?», «Як економно використовувати воду вдома?») [4]. Тексти за своїм змістом, завданнями щодо роботи з ними, повністю узгоджені з вимогами навчальної програми. Починаючи з 2 класу вводяться рубрики: «Сторінка для допитливих», «Це цікаво», «Зверни увагу!», «Бібліотечка природодослідника». Додаткові тексти, які подаються у цих рубриках, за своїм змістом близькі до основного тексту, містять різні види роботи з ними [5].

У підручнику важливо дотримуватися принципу доступності (основного, додаткового, пояснювального тексту). Крім того, існують вимоги до критеріїв складності навчального матеріалу, в тому числі складності текстів підручника: мовленнєвий (мається на увазі передусім синтаксична структура речень); предметний, оскільки текст відображає структурну і змістову складність певної одиниці програми; логічний, зумовлений способом викладу матеріалу [9, с.32].

Мовна складність матеріалу визначається лексикою, що використовується; синтаксичною відповідністю; чіткість речень. Зважаючи на особливості мовленнєвого розвитку молодших школярів, пов'язаних найперше з домінуванням наочно-образного мислення, у підручниках витримані певні вимоги до мови тексту: під час повідомлення нового матеріалу ведення нових слів, незнайомих учням, мінімізоване; забезпечена простота синтаксичних конструкцій і короткість речень. Дотримано поради Я. А. Мікка, який визначає оптимальну довжину речень у текстах для початкових класів з 6-8слів.

У підручниках з природознавства враховано предметну складність тексту, складність його змісту, відповідно до конкретного програмового матеріалу. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що залежно від віку

учень може ґрунтовно засвоїти за один урок 7 ± 2 одиниці понять (для молодших школярів така норма складає 7-2 елементів). Крім того, при розробленні текстового матеріалу витримано принципом доступності – коректно вводиться наукова термінологія, а новий матеріал базується на раніше засвоєних знаннях.

Наступною важливою складовою підручника є *апарат організації засвоєння матеріалу*. Основне призначення якого – навчити дитину вчитися, сформувати у неї вміння самостійно здобувати знання. На думку О. Ляшенка, саме апарат організації засвоєння підручника має бути інтегрований у технологію навчання, яку проектує і впроваджує вчитель. За таких умов логіка і структура уроку стають елементом творчості педагога, він спроможний обирати власну стратегію і методику навчання, а не лише йти за викладом матеріалу, запропонованим авторами підручника [7, с. 62].

У підручниках з природознавства апарат організації засвоєння знань забезпечує реалізацію одного зі стрижневих принципів процесу навчання молодших школярів – диференціацію та індивідуалізацію.

Так наприклад, апарат організації засвоєння представлений завданнями, пам'ятками, узагальнюючими таблицями, поліграфічними виділеннями тощо. Чільне місце серед елементів апарату організації засвоєння матеріалу посідають навчальні завдання. Це вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована й продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомості учня, шляхом активізації його розумових й емоційних зусиль. Їхня основна функція полягає в організації процесу засвоєння знань.

У даних підручниках завдання структурно можуть бути розташовані перед текстом, задля активізації раніше засвоєних знань учня; після тексту, вони спонукають учня відновити в пам'яті зміст прочитаного і відповісти на запитання. Якщо дитина не в змозі пригадати навчальний матеріал, вона мусить повторно повернутися до тексту, прочитати або переглянути його. Ці запитання активізують процес запам'ятовування, привчають шукати необхідну інформацію.

Апарат організації засвоєння знань у підручнику природознавства 1-2 класу представлений рубриками: «Поміркуй», «Відгадай загадки», «Зроби разом з батьками»; «Дізнайся», а також поліграфічними виділеннями. У 3-4 класах додаються рубрики: «Перевір себе», «Практичне завдання», «Поміркуй» (завдання теоретичного характеру).

Дослідники класифікують навчальні завдання за характером пізнавальної діяльності учнів. За цією ознакою завдання поділяються на репродуктивні, продуктивні та відкриті.

Репродуктивні включають вправи на відтворення навчального матеріалу, на його застосування у знайомих умовах (дії за зразком, тренувальні вправи). Вони спрямовуються на розвиток мислительних дій та операцій, вміння розкривати причинно-наслідкові, цільові зв'язки; на розвиток логічних форм мислення (вміння робити висновки, судження).

Продуктивні завдання – ті у яких, хід виконання не описаний у підручнику, але у тексті можна знайти підказку їх розв’язання. Наприклад, встанови, де діти поступають правильно? (Подано малюнки з різними життєвими ситуаціями).

До відкритих завдань, відносять «життєві», «відкриті», «творчі». Так «життєві» завдання зазвичай, пов’язані з людиною, з різноманітними ситуаціями, в які вона може потрапити; «відкриті» завдання більш універсальні, вони можуть застосовуватися в будь-якій галузі знань. Загалом розв’язання «відкритих» завдань не може бути однозначним, прив’язаним до тих чи інших відомих учневі правил, алгоритмів.

За ступенем самостійності і креативності «відкриті» завдання можуть бути різними. Наприклад, в деяких з них немає навіть натяку на галузь знань, до якої вони відносяться [8, с.371].

Введення завдань, виконання яких потребує не просто відтворення отриманих знань, а вміння використовувати їх при виконанні продуктивних завдань, розв’язанні відкритих завдань дають можливість діагностувати не тільки предметні, а й метапредметні універсальні навчальні дії. Такі завдання називають компетентнісно-орієнтованими.

У підручнику з природознавства для 1 класу вагома частка завдань апарату організації засвоєння знань припадає на репродуктивні завдання, що передбачають відтворення навчального матеріалу, його застосування у знайомих умовах і перенесення в нові ситуації, тобто поступове формування узагальненого способу дії вже на конкретно понятійному рівні. Такий підхід обґрунтовується домінуванням образного мислення першокласників. Окрім того, репродуктивні завдання є основою для диференціації та індивідуалізації навчальної діяльності учнів на уроці й позаурочний час.

Поряд з репродуктивними і продуктивними завданнями у підручниках вже з 1 класу вводяться творчі завдання, які передбачають застосування знань у незнайомій ситуації (включають вправи з елементами пошукової й дослідницької діяльності, з елементами творчості). Кількість таких завдань до 4 класу суттєво збільшується.

До позатекстових компонентів підручника належить ілюстративний матеріал. Він виділений іншим шрифтом з урахуванням домінуючої функції, яка полягає в тому, що ілюстрація є наочною опорою мислення, вона посилює пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу підручника. У підручниках з природознавства ілюстративний матеріал включає не лише власне ілюстрацію, а й словесний супровід – назву об’єкта, явища, природного процесу тощо. Крім того, цілісність ілюстрацій, а також їхній органічний зв’язок з іншими структурними компонентами підручника забезпечує система посилань на них в тексті і завданнях. У підручнику з природознавства для 1-2 класів ілюстративний матеріал допомагає конкретизувати уявлення учня про об’єкт вивчення, є опорою для мислительних дій, які виконує учень у процесі засвоєння знань або інформації, матеріалу, нових відомостей.

Ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника природознавства покликаний реалізувати провідні функції навчальної книги: інформаційну, розвивальну, виховну, формуючу.

Висновки. Сучасний підручник має втілювати чітко окреслені функції та відповідати визначеним методичним вимогам. Бажано щоб його структура була усталеною, включала різновиди тексту та різновиди позатекстових компонентів.

Найвагомішим є принцип доступності всіх видів тексту, дотримання вимог до критеріїв складності навчального матеріалу, в тому числі складності текстів підручника.

Важливою складовою підручника розглядається апарат організації засвоєння матеріалу, який забезпечує реалізацію одного зі стрижневих принципів процесу навчання молодших школярів – диференціацію та індивідуалізацію.

Ілюстративний матеріал має бути вагомим структурним компонентом підручника, реалізуючи його основні функції.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/state_standards/

2. Закон України «Про дошкільну освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, N 49, ст. 259) [Електронний ресурс]: – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>

3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1983. – 240.

4. Природознавство: підруч. для 1-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. – К.: Генеза., 2012. – 112 с.

5. Природознавство: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. – К.: Генеза., 2012. – 160 с.

6. Природознавство: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак. – К.: Генеза., 2013. – 176 с.

7. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник ХХІ століття, – 2003, №№ 1-4., січень-грудень. – С. 60-65.

8. Миронов А. В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе (Образовательные технологии овладения младшими школьниками основами естествознания и обществознания): учебное пособие / А. В. Миронов. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 51 с., [1] с.: ил. – (Высшее образование).

9. Цетлин В. С. Дидактические требования к критериям сложности учебного материала / В. С. Цетлин // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1980. – № 1. – С. 30-33.

References

1. State Standard of secondary education [electronic resource]: – Access: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/state_standards/

2. The Law of Ukraine «On Preschool Education» (Supreme Council of Ukraine (BVR), 2001, N 49, p. 259) [electronic resource]: – Mode of access: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (ukr.)

3. Zuyev D. D. School textbook. – Moscow: Pedagogy, 1983. – 240 p. (ukr.)

4. Natural science: textbook for 1st-year pupils of a secondary school / T. G. Gilberh, T. V. Sak . K. Genesis. – 2012. – 112 p. (ukr.)
5. Natural science: textbook for the 2nd-year pupils of a secondary school / T. G. Gilberh, T. V. Sak . K. Genesis. – 2012. – 160 p. (ukr.)
6. Natural science: textbook for the 3rd-year pupils of a secondary school / T. G. Gilberh, T. V. Sak . K. Genesis. – 2013. – 176 p. (ukr.)
7. Ljashenko A. Requirements for textbook and its evaluation criteria // Handbook 1 century 1-4 , 2003, January-December, PP. 60-65. (ukr.)
8. Mironov A. Technologies Study Course «Our Environment» in the Primary School (Educational technologies for teaching Jr. schoolchildren basics of natural science and social science): Textbook / A. V. Mironov. – Rostov on Don: Phenix, 2013. – 510 p., [1] p.: Ill. – (Higher education). (rus.)
9. Tsetlyn V.S. Didactic Requirements for the Criteria of Educational Material Complexity / V. S. Tsetlyn // New Projects Studies in pedagogical sciences. – Moscow: Pedagogy, 1980. – № 1. – PP. 30-33. (rus.)

Гильберг Т. Г., Сак Т. В.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК «ПРИРОДОВЕДЕНИЕ» ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ВОПРОСЫ СТРУКТУРЫ И ОРГАНИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ

В статье рассматриваются дидактические и методические требования к учебнику «Природоведение» начальной школы. Показано, как в учебниках «Природоведение» для 1-4 классов издательства «Гене́за» реализованы некоторые из этих требований, а именно: соответствие комплексным целям обучения, комплексное представление естественного материала, оптимальное соотношение знаний о природе и практическое их использование, наличие общеприродоведческого компонента, включение материала по другим предметам.

***Ключевые слова:** начальная школа, учебник природоведения, дидактические требования, методические требования, цели обучения, природоведческий материал, система упражнений и заданий.*

Gilberg T. G. Sac T. B.

MODERN TEXTBOOK «NATURAL SCIENCE» FOR ELEMENTARY SCHOOL: ISSUES OF STRUCTURE AND CONTENTS ORGANIZATION

Implementing new content of education through the State standards determines the necessity of creating new quality textbooks as the main keepers of this content.

The article discusses the didactic and methodological requirements for the textbook «Natural» primary school. It is shown in textbooks as «Natural» for grades 1-4 publishing «Geneza» implemented some of these requirements, namely

compliance with complex learning objectives, a comprehensive representation of the natural material, the optimum ratio of knowledge about nature and their practical use, the presence of obščestvennyy component including material other subjects.

Significant attention is paid to methodical apparatus of the textbook that plays significant role in organization of schoolchildren learning the material. The main ideas are classification of educational objectives through teaching and learning of pupils. Alongside reproductive and productive tasks, the textbooks beginning with those for junior schoolchildren include creative tasks, which presuppose applying their knowledge in new situations.

In article revealed the function tutorial. The role and functions of extra-text components of the textbook have been exposed, the dominant of which being assigned to illustrations. The illustrative material as a structural component of the natural science textbook is called to realize the main functions of a textbook, namely, informational, developing, educational, and forming.

Keywords: *elementary school, natural science textbook, teaching requirements, learning objectives, natural material, a system of exercises and tasks.*

UDC 373.5.016:53

THE INPUT OF THE INSTITUTE OF PEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF THE HOMELAND TEXTBOOK ON PHYSICS

M. V. Holovko,

*a Candidate of Pedagogical Sciences, an Associate Professor, a senior
researcher of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine
e-mail: lab_mf@ukr.net*

The article deals with the question of the theory and the practice of creating a textbook on Physics for the secondary schools. The features of this process in the history of Soviet didactics of physics, the impact of the cultural factors on the development of the requirements for the content and the methodological apparatus of a textbook on Physics were investigated. Much attention was focused on the need to create the national research traditions of a textbook on Physics and the possibility of using the historical and didactic experience to improve the situation with the technology development of a textbook on Physics for a secondary school. The role of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy in the formation of the methodological principles of a textbook on Physics, the contribution of the representatives of the national guidance science who created

the original methodology of Physics teaching at school were justified. The value of the modern researchers at the Institute of Pedagogy in the development of the textbooks on Physics as a means of displaying the content of school education, one of the mechanisms of the State Standard of the full secondary education was demonstrated. The systematic process of creating homeland textbooks on Physics and the weighty contribution of the Institute of Pedagogy at various stages of the development of school physics education and pedagogy was justified.

Keywords: *history of didactics of physics, the Ukrainian Research Institute of Pedagogy, content of teaching Physics, Institute of Pedagogy, textbook on Physics.*

The problem statement. One of the leading branches of the modern theory and methodology of teaching Physics is the academic substantiation of the didactic basis of the development of the textbook on Physics as one of the ways of the introduction of the content of the educational branch «Natural Studies», its components as well as the concretization of the state requirements to the pupils' academic level. Nowadays a textbook is considered as an important means of the formation of the secondary schoolchildren's key and subject competences in Physics.

In accordance with the Concept which was confirmed by the Ministry of Education and Science of Ukraine in August, 2013, one of the significant conditions for the introduction of the profession-oriented studying in the high school is considered to be the creation of the system of educational and methodological provision which is oriented at the competence- and activity based as well as student-centered teaching. Searching for the new approaches to include the content and the didactic systems in the textbooks on Physics, an integral role is played by the historical and didactic analysis of the development of the homeland textbooks creation, the determination of the place of the leading scientific institutions which had a considerable impact on this process. In this context, the issue of the generalization of the experience of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine in the sphere of the creation of the textbooks on Physics is topical, and it can be used with the purpose of updating the school physics education and the creation of the modern textbook.

The analysis of the recent researches. The works of L. Yu. Blahodarenko, O.I. Buhaov, S.U. Honcharenko, O.I. Lyashenko, M.T. Martynyuk, M.I. Shut, the leading scientists, are devoted to the scientific explanation of the usage of the textbook on Physics as an integral system. Therefore, L. Yu. Bondarenko determines the necessity of the scientific approach; first of all, in accordance with it, the new generation of the textbook on Physics is a means of the guarantee of the basic elements of the pupils' educational activity aimed at their development and upbringing [2]. In the works of O.I. Lyashenko, a modern textbook is considered as an important motivational factor which stimulates a pupil to study the subject [6]. M.I. Shut puts an emphasis on the priority of the upbringing function of the textbook on Physics [14].

The development of the theoretical basis of the new-type textbook on Physics requires taking into consideration the experience and the traditions of the homeland

process of creating textbooks. The role of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (the Ukrainian Research Institute of Pedagogy, the Research Institute of Pedagogy of USSR) was historically objective in this process as it was the profound scientific institution which had been a leader in the sphere of the researches on the theory and the methodology of teaching Physics in Ukraine during almost 90 years of its functioning.

Certain aspects of the development of the textbook on Physics in the end of 1990-s in the context of the abovementioned issue were studied by N. L. Sosnytska [12] whereas the earlier periods of the history of the homeland didactics of Physics were not the subject of the historical and methodological analysis and generalization. In our research, the works on the history of the methodology of Physics in Ukraine by O. K. Babenko and M. Y. Rozenberg, the professors, are of special scientific interest [1].

The aims of the article (problem definition). That is the reason why in the article, the tasks are based on the study and the analysis of the legislative documents, archive sources, published materials on the problems of the development of the homeland textbook on Physics as well as the study of the input of the scientists of the Institute of Pedagogy for the solution of this problem.

The main part. The integral role of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy (URIP) in the development of the traditions of the homeland creation of textbooks on Physics is explained by the idea of the foundation of this institution in the People's Commissariat on Education of Ukraine, the work of the best scientific and pedagogical staff on Physics methodology. However, the historical and methodological researches on this issue are not in-depth because of the challenges in the interpretation of the development processes of the homeland science and education by the traditional historiography, in particular. Therefore, in his historical sketch (1958), O. K. Babenko, the Professor, draws attention to the role of V. A. Frankovs'kyi, who had been a researcher and an academic correspondent of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy for a long period of time in the creation of a stable textbook on Physics for the school with seven years of studying [1, p. 101].

The investigation of archive sources, legislative and published documents gives an opportunity to make a conclusion on the sequence of the development of the theory and practice of a textbook in the history of the homeland didactics of Physics and the significant role of the Institute of Pedagogy in this process.

In 1926, the State scientific-methodological committee of the People's Commissariat on Education prepared *A Textbook in the Public School of USSR*, a collection of methodological materials. An issue of the creation and the usage of the textbook on Physics was developed by R. D. Ponomaryov, the professor, the head of the department of the methodology of Physics of the Institute of Public Education in Kharkiv and a researcher of URIP. In this collection, the principal requirements to the textbook for the labor and the professional school were formulated in this collection [10, p. 7 – 8].

In the second half of 1920s, the tender for the textbooks of the labour school takes place. The authors of the first textbooks on Physics which had won the tender of the People's Commissariat of Education were the following: L. I. Leushchenko, R. D. Ponomaryov, V. A. Frankovs'kyi.

In 1926-1927, *Environmental Physics*, the textbook on Physics for the rural school, the textbooks for the urban schools with seven years of studying by L. I. Leushchenko as well as the textbook *Physics in Nature and Life* by V. A. Frankovskiyi were published.

R. D. Ponomaryov, the professor, the head of the group of physicists in the Ukrainian Research Institute of Pedagogy creates *A Brief Course in Physics, the Fundamentals of Mechanics and Electric Engineering*, which had been one of the best homeland textbooks on Physics for the industrial professional schools during a long period of time.

In 1928, the Scientific and Methodological Committee confirmed to discuss the requirements to the textbook on Natural Law developed by the scientists of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy. The main tasks of the school subject of natural law which combined Physics, Astronomy, Chemistry as well as Mineralogy and Geology, Botanic, Zoology, Biology, Anatomy, Physiology included the formation of the scientific and materialistic outlook and activation of studying.

The basis for the creation of the textbooks on Physics was the productivity principle. Meanwhile, a textbook had to provide certain pieces of knowledge in the sphere of the actual material and scientific generalizations in accordance with the program. The division of the educational material in correspondence with the branches of science and the academic years was suggested: Chemistry – 5th – 6th years, Botanic, Zoology – 5th – 6th years, Physiology, Anatomy – 6th year, Physics – 5th, 6th, 7th years. The approximate requirements to the page numbers of the textbooks on Physics were 20-25 leafs for three years of learning [4].

The formulation of the certain requirements gave the opportunity to improve the process of creating textbooks. L. I. Leushchenko and V. A. Frankovs'kyi joined their forces in one writing team and had created a system of textbooks on Physics for the 5th, 6th, and 7th group of learning at the labor school by 1930. There were three editions of them published in large circulation (for example, in 1930-1931 educational year, it was planned to publish 122 992 textbooks for the 5th group, 32 961 textbooks for the 6th group, and 49 420 textbooks for the 7th group of the labor school) [13].

In 1930, a textbook on Physics for the industrial schools by R. D. Ponomaryov was published. This textbook plays an integral role in the didactic provision of the educational process at the professional school as it includes the whole systematic course of Physics. The textbook written by R. D. Ponomaryov is created in the way to make teaching Physics meet the requirements of the industrial profession-oriented schools from one point of view and comprised all main issues which were studied in the labour school of the II degree with seven years of studying from

another one. They were made more in-depth and, in this way, they guaranteed the concentric structure of the school course of Physics. It gave an opportunity to use a textbook in the professional school of other types, as well.

The conference which covered the problems of creating textbooks for the public school and took place on the 1st of December in 1930 was more than important. The priority of the ideological requirements to a textbook which were defined as a means of communist upbringing in the speech of M. O. Skrypnyk is conceptually confirmed. At the conference, the textbooks on social studies for the labour school written by the authors from Kyiv were criticised because of their insularity, formation of the psychological difference in the pupils' understanding of the life in a village and in a town, the usage of the materials from the life of the individual rural household. The main attention was paid to the ideological requirements without taking into account the scientific character and the didactic necessity. Meanwhile, the positive experience in the creation of the textbook on Natural Law was underscored.

In order to comply with the decisions on the reinforcement of the requirements to a textbook for the labour school which were made at the conference and confirmed in the Statement of the 1st of January in 1931, the methodological sector of the People's Commissariat on Education established the order of the manuscripts selection for the purpose of the quick review and approval of the textbooks, the guarantee of their ideological orientation and certain methodological framework. The final copies of the textbooks which had been checked in accordance with the commentaries of the reviewers team as well as the individual reviews were provided for the special teams of the methodological sector; it was appraising the manuscripts. With the aim of the manuscripts review, the staff included the representatives of the Radyans'kashkola publishing house, the Ukrainian Research Institute of Pedagogy, the practitioners, the spokesmen of the Soviet party organs. On the manuscript receipt day, the secretary of the methodological sector delivered it to the assistant of the corresponding branch which made the final conclusion on the textbooks quality, subedited it, made certain remarks and marked the necessity to revise the textbook. On the basis of the overall assessment, an approval «To recommend» or «To approve for the usage in the institutions of social upbringing» was made. Three days were staked out for the reviewer's work. The reviewer assigned the manuscript with the corresponding suggestions to the head that convened a committee on the solution of the problem of the approval or the returning for the corrections and the improvement before publishing the textbook [11].

D. M. Skurativs'kyi, the chief of the methodological sector of the People's Commissariat on Education and the head of the department of the public polytechnic school of URIP, was requested to organize the qualification teams. M. Zhydkoblinov, a researcher of the department of the section of the public polytechnic education of URIP was confirmed to be a reviewer in the sphere of Physics.

The procedure of the contest selection of the manuscripts of the textbooks on Physics for the labour school was improved. An important issue was the expertise of the manuscripts of the textbooks written by the specialists of the professional pedagogical research institutions. The review of the textbooks on Physics on their scientific character was made by the scientists of the Institute of Physics of the Ukrainian Academy of Sciences, and their correspondence to the didactic requirements was checked by the specialists of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy. M. Zhydkoblinov, the reviewer of the People's Commissariat on Physics Education, guaranteed the contest coordination. The creative staff which provided the textbooks manuscripts for the publishers was gathered. After the analysis of the manuscripts, the publishers sent them to the corresponding sector of the People's Commissariat on Education. The reviewer guaranteed the legislative regulation and sent the manuscripts to the scientific institutions for the reviewing. After the revision and the approval at the tender committee, the manuscripts were sent back to the publishing houses for the further development and taking into consideration the responses and the remarks. In the result of the study of the improved manuscripts, a decision on the approval was made; it was the following: «Allowed to Use», «Approved», «Not Recommended». However, it was possible to refuse to approve the manuscript, but it provided an opportunity to publish a textbook in a publishing house and to use it at the labour school at teacher's will.

The section of the public polytechnic education was charged to develop the common requirements to the textbooks of the labour school. Under the direction of D. M. Skurativs'kyi who finished the postgraduate courses at the section of the labour school and became a researcher, such requirements were developed in a short term and published in March, 1931, in the *Vyrobnycha Dumka* newspaper. A textbook as «a means of the pedagogical process» has to be correspondent to the following demands: ideological substantiation, communistic upbringing, the integral approaches to teaching rural and urban children, polytechnic upbringing, scientific basis, international upbringing, emotionality, connection to the production, book get-up.

The Ukrainian Research Institute of Pedagogy was charged to develop the requirements to the textbooks on certain school subjects. R. D. Ponomaryov, a researcher of the section of the public polytechnic education, chaired the working group in Physics. Together with M. Zhydkoblinov and T. Krylovs'kyi, they were the first who developed the didactic requirements to the textbook in the history of the homeland methodology of Physics. Among the main branches of the selection of the textbook content there were the following ones: its orientation at the demonstration of the physical and technical fundamentals of the modern production on the basis of the industrial and the agricultural production, meeting the requirements of the civil and political upbringing of children. The necessity to use the historical material in the textbook on Physics was underscored; there was a warning concerning the demonstration of the certain scientists' role in the inventions sphere. The textbook on Physics had to be oriented at the laboratory and excursive method of teaching at the labour polytechnic school.

The methodological requirements to the textbook on Physics determined the necessity of the certain minimum of excursions with their developed plan, the introduction of the questions and tasks oriented at the certain production to every chapter; the presence of the samples of the produced models and the examples of the installation and wiring work, bibliographies for a pupil, the development of the methodological recommendations for a teacher except a textbook [7].

One of the first textbooks on Physics which was approved at the tender in accordance with the new requirements in 1931 became a handbook for the 7th academic year by L.I. Leushchenko and V.A. Frankovs'kyi. The specialised scientific review of the manuscript was provided by the Institute of Physics of the All-Ukrainian Academy of Sciences in Kyiv. For the first time, the conditions to combine efforts of the academic and the methodological science were made. The importance and the high level of the professional review were guaranteed by O.H. Holdman, the director of the Institute of Physics, the academician, in particularly.

The textbook on Physics for the seventh academic year by L.I. Leushchenko and V.A. Frankovskyi published in 1931 became one of the best homeland textbooks for the labour polytechnic school. It got positive commentaries of the scientists and teachers. The textbook was used not only in the public school with the Ukrainian teaching language but also it was published in Russian and the language of the national minorities. For the 1931-32 academic year, the necessity to publish about 50 000 textbooks in Ukrainian, 9 000 textbooks in Jewish, 3 000 textbooks in Polish, 2 000 textbooks in Bulgarian as well as in other languages of the national minorities was announced [5].

After the adoption of the Regulation of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union of the 5th of September in 1931 on the academic organization at the primary and at the secondary school, the People's Committee of the Soviet republics immediately suggested the organization of the scientific and Marxist review of the programs providing the certain range of systemized knowledge (Native Language, Mathematics, Physics, Chemistry, Geography, History) as well as the start of studying using the reviewed programs.

In December 1931, the People's Commissariat on Education adopts and publishes the new educational programs which were developed by the working teams of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy. Scientists and teachers worked on the program on Physics under the direction of R. D. Ponomaryov, the professor. In accordance with the new program, a textbook on Physics for the labour polytechnic school had to be created in an extremely short period of time, and less than six months were left from the adoption of a new educational program, the tender for the textbook on Physics to the provision of it for the publishers and for the review in the People's Commissariat on Education. The issue of the textbook creation was more challenging because of the simultaneous introduction of new textbooks for all grades of the II degree of the labour polytechnic school.

Meanwhile, the first editions of the textbooks on Physics for the 5th, 6th, and 7th academic groups by L. I. Leushchenko and V.A. Frankovskyi had been published

by the new academic year almost without any timeouts. For the purpose of meeting the requirements of the polytechnization of teaching Physics at the labour school and the reflection of the achievements of modern technique in the content of new textbooks, the connection between Physics and technology as well as production, its importance as the basis of the working principle of equipment, O. S. Kyashko, an Associate Professor of the Institute of Public Education in Kyiv, a researcher of the Research Institute of Chemical Engineering, was invited to take part in the creation of the textbook for the 5th grade.

In spite of some disadvantages caused by the short creation terms the textbooks on Physics for the seventh academic year, in particularly, which were written by L. Leushchenko, O. Kyashko, V. Frankovskyi became a sample for the systematic representation of the material. As D. Orikhiv marked in his review, the textbook was written «... in a clear scientific way which is comprehensible for the pupils, without any vulgarization...» [11]. These textbooks differ from other ones which were used in the labour polytechnic school by their consistency and material order.

The process of creating a homeland textbook on Physics was unique for its intensiveness and didactic abundance; it lasted for almost a decade and finished in 1933 when the stable programs and textbooks were introduced, and the education system was unified.

Conclusions. During 1920-s – the beginning of 1930-s, the development of the didactic basis of creating the homeland textbooks on Physics, in particularly, was present. In this process, an important role was played by the Ukrainian Research Institute of Pedagogy as a leading research institution in the system of the People's Commissariat on Education in Ukraine which guaranteed the scientific substantiation of the content and the methods of the school education. Its scientists took an active part in the formation of the content of teaching Physics at the labor school, the development of the educational programs, the textbooks of Physics of a few generations, the substantiation of the requirements to the textbook on Physics as well as the guarantee of the procedure of the contest selection.

These achievements were rejected because of the introduction of the unified educational programs and the textbooks on Physics. However, the traditions of the Ukrainian Research Institute of Pedagogy themselves in the branch of the development of the textbook on Physics became the fundamentals of the renovation of the process of creating textbooks in future. In particularly, at the beginning of 1960-s, due to the social and cultural development, a new educational program on Physics was aimed at the increase of the academic level of teaching Physics. An opportunity for the creation of the alternative republican textbooks appeared. The team of the authors which consisted of the teachers of the Department of the Methodology of Physics of the O.M. Horkyi State Pedagogical Institute in Kyiv (O.K. Babenko, V.T. Horonovska, Ya. F. Derkach, H.V. Dmytrenko, S.V. Levandovskyi, P.K. Chernyak, M.A. Pushkar, M.A. Cherednyk) and M.Y. Rosenberg, the chief of the Department of the Methodology of Physics of the Research Institute of Pedagogy created the original textbooks on Physics for

the secondary school in 1959-1960. Unfortunately, in spite of the high scientific and methodological level, they were gradually replaced by the traditional stable textbooks.

The researchers of the Institute of Pedagogy played an integral role in the development of the textbook on Physics at the stage of the foundation of the national education system in Ukraine. During 1990-s, the textbooks on Physics by O.I. Buhayov, S.U. Honcharenko, M.T. Martynyuk, V.V. Smolyanets' were created and successfully used. From the second half of 1990-s till 2006, in the comprehensive secondary institutions of Ukraine, the textbooks on Physics were developed under the direction of O.I. Lyashenko, a famous specialist in the branch of didactics of Physics (the authors of it were Ye. V. Korshak, O.I. Lyashenko, V.F. Savchenko).

In 2004, the tender on the educational programs and textbooks for the profession-oriented school took place. The procedure of the manuscript review was implemented; it was guaranteed by the National Academy of Sciences, the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the profession-oriented departments of the higher educational establishment. For the purpose of the effective psychological and pedagogical expertise by the institutions of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the Institute of Pedagogy, in particularly, the criteria of the correspondence of the textbook on Physics to the following psychological and pedagogical requirements were developed: the guarantee of the motivation to study a subject by a textbook, the comprehensibility of the textbook content for the pupils of the certain age, the realization of the textbook didactic function, the performance of the textbook developmental function, the performance of the textbook upbringing function, the sophistication of the methodological apparatus. It gave an opportunity to create the textbooks on Physics of new generation.

Modern textbooks on Physics for the secondary and the high school were created by the authors who include the researchers of the Institute of Pedagogy. At the high school, the textbooks created by O.I. Lyashenko, M.V. Holovko, D.O. Zasyekin, T.M. Zasyekina are used. The textbooks on Physics for the 10th and the 11th grades are experimentally checked; they were written by the researchers of the Laboratory of Mathematical and Physical Education under the direction of L.V. Neporozhnya. The textbook on Physics for the 7th grade of the secondary school which were created by D.O. Zasyekin and T.M. Zasyekina in accordance with the new educational program won the tender organized by the Ministry of Education and Science of Ukraine.

Nowadays the professionals of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences conduct the systematic study on the theoretical and methodological basis of the creation of the textbook on Physics, the formation of the system of the didactic requirements to its content, functions, and the methodological apparatus. In this process, an important role is played by the annual scientific and practical conference «The Problems of a Modern Textbook»; during its work, the issues of the modern process of creating textbooks on Physics are discussed.

References

1. Babenko O. K., Chernyak P. K. Rozvytok metodyky vykladannya fizyky v URSR // Naukovi zapysky KDPI imeni M. Hor'koho. T. 28.- K.: KDPI im. M. Hor'koho, 1958.- S. 87-106.
2. Blahodarenko L. Yu. Teoretyko-metodychni zasady navchannya fizyky v osnovniy shkoli: monohrafiya / L. Yu. Blahodarenko. – K. : Vyd.-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – 427 s.
3. De-Metts H.H. O sohlasovanii prepodavania fiziki v himnazii i universitete / H. H. De-Metts. – Varshava: Typ. Varsh. uchebn. Okruha, 1905. – 26 s.
4. Vymohy do pidruchnykiv z pryrodoznavstva // Vyrobnycha dumka.- 1928.- № 5. – S. 5 – 6.
5. Zbirna vidomist' kil'kosti potrebnih pidruchnykiv dla natsmeniv's'kyh shkil na 1931-32 uchbovyi rik. TsDAVO. F. 166. Opys 10. Sprava № 495. Arkushi 112, 181.
6. Lyashenko O.I. Vymohy do pidruchnyka ta kryteriyy yoho otsynyuvannya // Pidruchnyk XXI stolittya. Naukovo-pedahohichnyy zhurnal / O.I. Lyashenko.- 2003.- № 1 – 4.- S. 60 – 65.
7. Materialy pro skladannya i vydannya pidruchnykiv i prohram dlya uchbovykh zakladiv Ukrayiny. Vidomosti pro retsenzenti i rozmyry ikh honoraru. TsDAVO. F. 166. Opys 10. Sprava № 496. Arkushi 323 – 325.
8. Materialy pro skladannya y vydannya pidruchnykiv i prohram dlya uchbovykh zakladiv Ukrayiny. Vidomosti pro retsenzenti i rozmyry ikh honoraru. TsDAVO. F. 166. Opys 10. Sprava № 494. Arkushi 1 – 350.
9. Orikhiv D. Pidruchnyky dlya politekhnichnoyi shkoly. Kiyashko O., Leushchenko L., Frankov's'ky V. Fizyka. Pidruchnyk dlya politekhnichnoyi shkoly. 5, 6, 7 rik navchannya. Vypusk I (5 – 76 stor., 6 – 79 stor., 7 – 128 stor.) // Komunistychna osvita.- 1932.- № 11 – 12.
10. Pidruchnyk u masoviy shkoli USRR: zb. materialiv / Derzh. nauk.-metod. kom.- Kh.: Narkom. osvity, 1926.- 104 s.
11. Retenziyi na pidruchnyky i uchbovo-dopomizhnu literaturu dlya uchbovykh zakladiv ta vizy. F. 166. Opys 10. № 511. Arkush 164.
12. Sosnyts'ka N. L. Fizyka yak navchal'nyy predmet u seredniy zahal'noosvitniy shkoli Ukrayiny: istoryko-metodolohichni i dydaktychni aspekty. Monohrafiya / N. L. Sosnyts'ka.- K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 2005.- 399 s.
13. Stan vykonannya zayavok na pidruchnyky na 30/IX 30 r. TsDAVO. F. 166. Opys 10. № 495. Arkush 181.
14. Shut M.I. Vykhovna funktsiya pidruchnyka z fizyky v osnovniy shkoli / M.I. Shut, L. Yu. Blahodarenko // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Pavla Tychyny / Hol. red.: Martynyuk M. T. – Uman': SPD Zhovtyy, 2008.- Chastyna 2.- S. 64 – 69.

Література

1. Бабенко О.К., Черняк П.К. Развитие методики преподавания физики в УРСР //Научные записки КДПИ имениМ.Горького. Т. 28.- К.: КДПИ им. М. Горького, 1958.- С. 87-106.
2. Благодаренко Л.Ю. Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі: монографія /Л.Ю.Благодаренко.- К.: Вид.-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011.- 427 с.

3. Де-Метц Г.Г. О согласовании преподавания физики в гимназии и университете /Г.Г.Де-Метц.- Варшава: Тип. Варш. учебн. Округа, 1905.- 26 с.

4. Вимоги до підручників з природознавства //Виробнича думка.- 1928.- № 5.- С. 5 – 6.

5. Збірна відомість кількості потрібних підручників для нацменівських шкіл на 1931-32 учбовийрік. ЦДАВО. Ф. 166. Опис 10. № 495. Аркуші 112, 181.

6. Ляшенко О.І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання // Підручник ХХІ століття. Науково-педагогічний журнал /О.І. Ляшенко.- 2003.- № 1 – 4.- С. 60 – 65.

7. Матеріали про складання й видання підручників на 1932/1933 учбовий рік. ЦДАВО. Ф. 166. Опис. 10. № 496. Аркуші 323 – 325.

8. Матеріали про складання й видання підручників і програм для учбових закладів України. Відомості про рецензентів і розмірх гонорару. ЦДАВО. Ф. 166. Опис 10. Справа № 494. Аркуші 1 – 350.

9. Оріхів Д. Підручники для політехнічної школи. Кіяшко О., Леущенко Л., Франковський В. Фізика. Підручник для політехнічної школи. 5, 6, 7 рік навчання. Випуск I (5 – 76 стор., 6 – 79 стор., 7 – 128 стор.) //Комуністичнаосвіта.- 1932.- № 11 – 12.

10. Підручник у масовійшколі УСРР: зб. матеріалів / Держ. наук.-метод. ком.- Х.: Нарком.освіти, 1926.- 104 с.

11. Рецензії на підручники і учбово-допоміжну літературу для учбових закладів та візи. Віза № 97. Ф. 166. Опис 10. № 511. Аркуш 164.

12. Сосницька Н.Л. Фізика як навчальний предмет у середній загально-освітнійшколі України: історико-методологічні і дидактичні аспекти. Монографія /Н.Л.Сосницька.- К.: НПУ іменіМ.П.Драгоманова, 2005.- 399 с.

13. Стан виконання заявок на підручники на 30/IX 30 р. ЦДАВО. Ф. 166. Опис 10. № 495. Аркуш 181.

14. Шут М. І. Виховна функція підручника з фізики в основній школі /М.І. Шут, Л.Ю. Благодаренко //Збірник наукових працьУманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т.- Умань: СПД Жовтий, 2008.- Частина 2.- С. 64 – 69.

Головко М. В.

ВНЕСОК ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ У СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКА ФІЗИКИ

У статті досліджуються питання теорії і практики створення підручника фізики для середньої школи. Аналізуються особливості цього процесу в історії вітчизняної дидактики фізики, вплив соціокультурних чинників на розвиток вимог щодо змісту та методичного апарату підручника фізики. Акцентується увага на необхідності дослідження традицій створення вітчизняного підручника фізики та можливості використання історико-дидактичного

досвіду в удосконаленні технологій розроблення навчальної книги з фізики для середньої загальноосвітньої школи. Обґрунтовується роль Українського науково-дослідного інституту педагогіки у формуванні дидактичних засад підручника фізики, внесок представників вітчизняної методичної науки, які створили оригінальні дидактичні системи навчання фізики для трудової школи. Висвітлюється значення сучасних досліджень науковців Інституту педагогіки у розвитку підручника фізики як засобу відображення змісту шкільної освіти, одного з механізмів реалізації Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Обґрунтовується системність процесу творення вітчизняного підручника фізики та вагомість внеску Інституту педагогіки на різних етапах розвитку шкільної фізичної освіти та педагогічної науки.

Ключові слова: історія вітчизняної дидактики фізики, Український науково-дослідний інститут педагогіки, зміст навчання фізики, Інститут педагогіки, підручник фізики.

Головко Н. В.

ВКЛАД ИНСТИТУТА ПЕДАГОГИКИ В СТАНОВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО УЧЕБНИКА ФИЗИКИ

В статье исследуются вопросы теории и практики создания учебника физики для средней школы. Анализируются особенности этого процесса в истории отечественной дидактики физики, влияние социокультурных факторов на развитие требований относительно содержания и методического аппарата учебника физики. Акцентируется внимание на необходимости исследования традиций создания отечественного учебника физики и возможности использования исторического и дидактического опыта в совершенствовании технологий разработки учебной книги по физике для средней общеобразовательной школы. Обосновывается роль Украинского научно -исследовательского института педагогики в формировании дидактических принципов учебника физики, вклад представителей отечественной методической науки, которые создали оригинальные дидактические системы обучения физике для трудовой школы. Освещается значение современных исследований ученых Института педагогики в развитии учебника физики как средства отражения содержания школьного образования, одного из механизмов реализации Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования. Обосновывается системность процесса отечественного учебника физики и весомость вклада Института педагогики на разных этапах развития школьного физического образования и педагогической науки.

Ключевые слова: история отечественной дидактики физики, Украинский научно-исследовательский институт педагогики, содержание обучения физике, Институт педагогики, учебник физики.

АНАЛІЗ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Н. О. Гончарова,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України,

методист вищої категорії

Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України

У статті описано хід констатувального експерименту, який було проведено на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва і України з метою виявлення рівня використання диференційованих дидактичних матеріалів при вивченні курсу «Географія материків і океанів» (7 клас). Проаналізовані дані анкетування, інтерв'ювання і опитування вчителів географії відображені у таблицях №1 «Місце диференційованих дидактичних матеріалів на уроках географії в 7 класі» і №2 «Диференційований підхід і дидактичні матеріали очима вчителів». Розкрито основні проблеми, з якими стикаються вчителі при виборі дидактичних матеріалів для використання на уроці та висловлені пропозиції щодо майбутньої розробки науково-методичного комплексу із зазначеної проблеми. Результати констатувального експерименту показали, що більшість вчителів усвідомлює необхідність диференційованого підходу до розробки і використання дидактичних матеріалів на уроках географії.

Ключові слова: *констатувальний експеримент, диференційований підхід, диференційовані дидактичні матеріали, урок географії, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. Дослідивши стан проблеми використання диференційованих дидактичних матеріалів в психолого-педагогічній і методичній літературі ми перейшли в нашому дослідженні до експериментальної роботи, яка проходила в декілька етапів [2].

Формулювання цілей. Під час констатувального експерименту були поставлені і вирішені такі основні завдання:

- виявити, чи реалізується ідея диференційованого підходу до розроблення і використання дидактичних матеріалів вчителями географії в основній школі і, власне, при вивченні курсу «Географія материків і океанів» (7 клас);
- з'ясувати існуючі тенденції у методиці диференційованого підходу до використання дидактичних матеріалів з географії.

Констатувальний експеримент проходив у загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва і України: школа № 26 і ліцей № 144 Солом'янського району, 85 спеціалізована школа Голосіївського району, 200 школа Святошинського району м. Києва; навчально-виховний комплекс №2 м. Хмельницький Хмельницької міської ради, Володимирецький районний колегіум Рівненської області.

Основна частина. З метою виявлення професійної підготовки вчителів щодо використання дидактичних матеріалів та методичних прийомів

застосування диференційованих дидактичних матеріалів на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах, нами застосовані такі методи науково-педагогічних досліджень, як бесіда, інтерв'ювання, анкетування, спостереження за діяльністю вчителів та учнів, відвідування уроків, аналіз контрольних зрізів знань [1].

В процесі науково-дослідної роботи було проаналізовано якість використання дидактичних матеріалів і з'ясовано яким з них вчителі надають перевагу.

Нами було організоване формалізоване спостереження за роботою вчителя на уроці, яке включало відповіді на наступні питання.

1. Чи використовує вчитель на уроці дидактичні матеріали?
 - а) так;
 - б) ні.
2. Скільки часу (хвилин) відводить учитель на використання дидактичних матеріалів протягом уроку?
3. З якою метою вчитель найчастіше використовує диференційований підхід у використанні дидактичних матеріалів на уроці?
 - а) для отримання нових знань;
 - б) для закріплення і узагальнення набутих знань;
 - в) для контролю;
 - г) для виконання домашніх завдань.
4. Які способи організації навчальної діяльності використовує вчитель на уроці з метою здійснення диференційованого підходу до дидактичних матеріалів?
 - а) фронтальна;
 - б) групова;
 - в) парна;
 - г) індивідуальна;
 - д) комбінована.
5. Які види дидактичних матеріалів вчитель найчастіше використовує на уроці?
 - а) засоби унаочнення;
 - б) картки-завдання;
 - в) ігрові дидактичні матеріали;
 - г) електронні дидактичні матеріали.
6. Наскільки раціонально вчитель використовує час на уроці?

Під час констатувального експерименту нами було відвідано 60 уроків, включаючи відкриті, з курсу «Географія материків і океанів» (7 клас), де навчання проводилось в умовах традиційного підходу із використанням різних видів дидактичних матеріалів. Результати обробки даних наших спостережень наведені у таблиці №1. Також зазначимо, що автор особисто здійснювала довготривалий експеримент, перебуваючи на посаді вчителя географії (2001-2005 рр., 2012-2013рр.).

Нами відмічена позитивна тенденція зростання рівня якості знань учнів внаслідок більш раціонального відбору методів і форм навчання і виховання.

152

2

Загальна кількість уроків	Уроки на яких використовувались дидактичні матеріали (%)	Середній час, відведений на використання дидактичних матеріалів протягом уроку (хвил.)	Диференційований підхід у використанні дидактичних матеріалів на уроці (%)															
			За дидактичною метою	За характером розумової діяльності	За способом організації					За видом дидактичних матеріалів								
60	38	10-15	Здобування нових знань	Закріплення і узагальнення	Контроль	Домашнє завдання	Репродуктивна	Творча	Фронтальна	Групова	Парна	Індивідуальна	Комбінована	Засоби унаочнення	Картки-завдання	Ігрові дидактичні матеріали	Електронні дидактичні матеріали	
			5	8	79	8	68	32	76	12	3	8	1	42	32	21	5	

Ми переконались, що педагогічний досвід нагромаджує значну кількість нестандартних уроків таких, як уроки-лекції, уроки-семінари, уроки-подорожі, уроки типу КВК, ділові ігри тощо. Вчителями накопичено і систематизовано різні види роздаткового матеріалу, засоби схематичної наочності, картки – завдання, кросворди, географічне лото тощо, які вони вміло використовують на уроках. А це дозволяє урізноманітнити навчально-виховний процес, підвищити цікавість учнів до предмету, покращити процес запам'ятовування навчального матеріалу.

Разом з тим, аналіз уроків показав, що вчителі недостатньо уваги приділяють диференціації дидактичного матеріалу. Загалом, лише 38 % відвіданих нами уроків містили роботу із дидактичним матеріалом на різних етапах уроку при цьому час відведених на їх використання становив 10-15 хвилин.

Необхідно відмітити, що диференційований підхід до використання дидактичних матеріалів на уроках географії в основному реалізується під час контролю знань (79%). Досить рідко спостерігається диференціація завдань при вивченні нового матеріалу (5%), при закріпленні і узагальненні знань (8%), у домашній роботі (8%).

Більшість відвіданих нами уроків мала суто репродуктивний характер (68%). В основному це відображення учнями отриманих раніше знань: переказ явищ, подій, фактів, відповіді на питання, висновки. Диференційовані, індивідуальні завдання, які покликані розвивати творчість, самостійність, оригінальність мислення мали місце на 32 % уроків. Дослідження питань оптимізації навчально-виховного процесу дозволили констатувати, що в процесі інноваційного підходу і поєднання різних методів і форм навчальної діяльності із використанням дидактичних матеріалів впливають на розвиток індивідуальних особливостей і креативності учнів.

Аналіз відвіданих нами уроків дозволяє зробити висновки, що за способом організації навчальної діяльності в навчально-виховному процесі в курсі «Географія материків і океанів» (7 клас) переважала фронтальна робота на уроці (76%). Досить незначна увага приділена груповій (12%), індивідуальній (8%), парній (3%) роботі. Не знайшло належного використання на уроках географії поєднання індивідуальної, групової, парної та фронтальної форм роботи як однієї із ознак диференціації навчання.

В процесі педагогічного діагностування рівня пізнавальної діяльності учнів ми відмітили, що найбільше вчителі використовували такі види дидактичних матеріалів як засоби унаочнення (42%), картки – завдання (32%), ігрові дидактичні матеріали (21%) і набагато менше – електронні дидактичні матеріали (5%).

Результати нашого наукового дослідження дали змогу проаналізувати ступень усвідомлення вчителями пріоритетів диференційованого підходу на уроках географії, що підтверджують одержані результати, які відображено у таблиці 2.

Диференційований підхід і дидактичні матеріали очима вчителів

№	Короткий зміст запитання	Результати відповіді
1.	Як Ви розумієте термін «диференційований підхід»?: а) вірно б) неточно в) не вірно г) не дали відповіді взагалі	25% 47% 18% 10%
2.	Який зміст Ви вкладаєте в поняття «дидактичні матеріали»? а) вірно б) неточно в) не вірно г) не дали відповіді взагалі	52% 28% 7% 13%
3.	На якому етапі уроку Ви пропонуєте використовувати диференційовані дидактичні матеріали? а) вивчення нового матеріалу б) закріплення і узагальнення знань в) повторення і контроль навчальних досягнень учнів г) домашнє опрацювання	12% 30% 52% 6%
4.	Які труднощі у Вас виникали під час розробки дидактичних матеріалів? а) брак часу і коштів б) недостатні знання з методики використання дидактичних матеріалів в) недостатні знання з психології, які необхідні для врахування індивідуальних особливостей учнів г) зміна стандартів освіти і навчальних програм д) інше	51% 17% 25% 5% 2%

Аналіз відповідей вчителів на основні питання анкети показав, що більшість з педагогів не зовсім точно розуміють поняття «диференційований підхід» і не зважаючи на те, що вчителі (96 %) визнають переваги у використанні дидактичних матеріалів, на своїх уроках їх використовують далеко не всі. Серед педагогів, в яких дидактичні матеріали мають місце на уроці, останні використовуються з метою повторення і контролю навчальних досягнень учнів (52 %). Значний відсоток (30%) вказує на переваги у застуданні роздаткового матеріалу під час закріплення і узагальнення знань. 12% вчителів запропонували їх використання з метою отримання нових знань і 6% – для домашнього опрацювання.

Враховуючи відповіді вчителів на питання анкети «Який зміст Ви вкладаєте в поняття «дидактичні матеріали»» необхідно відмітити, що більше половини з них (52%) дали правильне, розгорнуте твердження.

Висновки. Отже, результати констатуючого експерименту показали, що вчителі усвідомлюють необхідність диференційованого підходу до розробки і використання дидактичних матеріалів на уроках географії. В той самий час існує ряд факторів, які стримують інноваційний підхід в процесі навчання географії що впливає на якість знань учнів. Як ми з'ясували основними проблемами при розробці і використанні дидактичних матеріалів є брак часу і коштів (51%), недостатній педагогічний досвід (2%) та обізнаність вчителів з методики застосування дидактичних матеріалів (17%), незначні знання з психології, які необхідні для врахування індивідуальних особливостей учнів (25%), постійна зміна вже діючих стандартів географічної освіти і навчальних програм (5%) тощо.

Резюмею, що з метою удосконалення процесу підготовки вчителя до уроку та оптимізації навчально-виховної роботи на географічну науку покладена значна відповідальність щодо розробки науково-методичного комплексу з використання дидактичних матеріалів в курсі «Географія материків і океанів» (7 клас).

Література:

1. Омельчук В.В. Загальні основи педагогіки: Навчальний посібник [Текст] / В.В. Омельчук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 168 с.
2. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М., 1986. – 152 с.

References

1. Omelchuk V.V. Zahalni osnovy pedahohiky: Navchalnyi posibnyk / V.V. Omelchuk. – Rivne: Volynski oberihy, 2013. – 168 s.
2. Skatkin M.N. Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy / M.N. Skatkin. – M., 1986. – 152 s.

Гончарова Н.А.

АНАЛИЗ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ОТНОСИТЕЛЬНО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

В статье описан ход констатирующего эксперимента, который был проведен на базе среднеобразовательных учебных заведений г. Киева и Украины с целью определения уровня использования дифференцированных дидактических материалов при изучении курса «География материков и океанов» (7 класс). Проанализированные данные анкетирования, интервьюирования и опроса учителей географии отображены в таблицах №1 «Место дифференцированных дидактических материалов на уроках географии в 7 классе» и №2 «Дифференцированный подход и дидактические материалы глазами учителей». Раскрыты основные проблемы, с которыми сталкиваются

учителя при выборе дидактических материалов для использования на уроке и высказаны предложения относительно создания научно-методического комплекса по указанной выше проблеме в будущем. Результаты констатирующего эксперимента показали, что большинство учителей осознает необходимость дифференцированного подхода к разработке и использованию дидактических материалов на уроках географии.

Ключевые слова: констатирующий эксперимент, дифференцированный подход, дифференцированные дидактические материалы, урок географии, учебная деятельность.

Goncharova N.A.

ANALYSIS ASCERTAINING EXPERIMENT ON OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A GEOGRAPHY LESSON

This article describes the course of ascertaining experiment, which was conducted on the basis of secondary educational institutions in Kiev and Ukraine with the purpose of determining the level of use of differentiated didactic materials in the study course «The geography of continents and oceans» (Grade 7). Survey data, interviewing and interrogation of geography teacher were analyzed and displayed in the tables number 1 «Place of differentiated didactic materials for a geography lesson in the 7th grade» and number 2 «Differentiated approach and didactic materials through the eyes of teachers». The main problems faced by teachers in choosing instructional materials for use in the classroom were disclosed and proposals for the establishment of scientific and methodical complex of described problem in the future were outlined. The results of ascertaining experiment showed that the majority of the teachers aware of the need for a differentiated approach to the development and use of teaching materials at geography lessons.

Keywords: *differentiated approach, differentiated didactic materials, geography lesson, learning activity.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ 5 – 6 КЛАСІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ МОВИ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ

А. В. Гривко,

аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: antonina_gryvko@ukr.net

У статті розглядаються вікові психологічні особливості учнів 5 – 6 класів у процесі формування комунікативних умінь засобами мови підручників.

Ключові слова: *учень, комунікативні вміння, компетентність, молодший підлітковий вік, шкільний підручник, психологічні особливості, пізнавальні інтереси, система завдань, мовлення.*

Постановка проблеми. Комунікативні вміння учнів формуються системою засобів, серед яких чільне місце посідає мова підручників з усіх навчальних предметів. У процесі читання, опрацювання навчальних теоретичних текстів підручників, виконання різних типів завдань учні мають здобувати знання, уміння й навички, оволодівати комунікативною компетентністю. Зміст текстів підручника, його мовне оформлення має відповідати програмі, Державному стандарту, принципам навчання, вимогам до змісту та мови навчальних видань, віковим психофізичним особливостям учнів, їхнім пізнавальним можливостям та інтересам. Комунікативні вміння учнів, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок, є основою для формування комунікативної компетентності. Основним критерієм успішного формування комунікативних умінь є здатність розуміти, ставити й розв'язувати різні за характером комунікативні завдання, тобто вміння правильно й оптимально використовувати мовленнєво-мисленнєву діяльність у процесі спілкування.

Аналіз останніх досліджень. Проблему формування комунікативних умінь і навичок досліджували М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, Я. Грот, О. Потебня, В. Сухомлинський, Ф. Фортунатов, Н. Марецька, які вбачали мету навчання рідній мові у формуванні мовленнєвих умінь. Їхню суть і теоретичні основи формування відображено в працях М. Баранова, Л. Варзацької, М. Вашуленка, І. Гудзик, А. Дмитрієва, Я. Кодлюк, Т. Ладиженської, О. Хорошковської та ін.

Особливості мовленнєво-мисленнєвої діяльності в інтелектуальному розвитку учнів у процесі навчання математики досліджували І. Гібш, Б. Гнеденко, Л. Доблаєв, А. Колмогоров, В. Крутецький, Н. Менчинська, Д. Мордухай-Болтовський, А. Хінчін, С. Шапіро, П. Шеварьов, І. Якиманська, Ж. Адамар, Ф. Клейн, А. Пуанкаре, Ж. Піаже, Д. Пойа тощо.

Формулювання цілей статті – розглянути психологічні особливості учнів 5 – 6 класів у процесі формування в них комунікативних умінь засобами мови підручників через різнорівневу систему завдань і вправ.

Основна частина. У процесі формування комунікативних умінь учнів 5 – 6 класів необхідно враховувати психологічні зміни в пізнавальній діяльності молодших підлітків (учні 11–12 років), їхні потреби самопізнання, самоствердження, самовдосконалення, самооцінки.

Період ознайомлення з навчальною діяльністю, оволодіння початковими знаннями, способами й методами дій підсилюється розвитком інтелектуальної, пізнавальної, комунікативної активності й навчальної самостійності учня, формуванням якісно нової мотивації навчальної праці, що спрямована на оволодіння різними способами пошуку необхідної інформації, активізацію дослідницької діяльності.

За дослідженнями психологів (Божович Л., Драгунова Т., Ельконін Д., Кон І., Кле М., Липкіна А, Реан А.) з'ясовано, що молодший підлітковий вік є сензитивним періодом для формування комунікативних умінь і визначається важливими новоутвореннями: наявність особливої потреби в спілкуванні, становлення самооцінки, виникнення почуття дорослості як особливої форми самосвідомості, розвиток здатності до рефлексії, прагнення до встановлення та розширення соціальних і комунікативних контактів [2].

Добираючи навчальні тексти для підручників, зміст задачного матеріалу, ілюстрації до текстових задач, необхідно враховувати психологічні особливості й пізнавальні інтереси молодших підлітків, їхні потреби самовираження. Зважаючи на почуття «дорослості», яке виникає в учнів 5 – 6 класів, не варто подавати в підручниках задачі про персонажів казок, які не відповідають інтересам учнів цієї вікової групи, принижують їхні почуття. В аналізованих нами сучасних підручниках із математики для 5 – 6 класів дійовими особами частини текстових задач є герої з казок для дошкільного і молодшого шкільного віку (наприклад, Баба-Яга, Курочка Ряба, Вінні Пух, Червона Шапочка, Чебурашка тощо). Такі задачі не відповідають інтересам сучасних підлітків, дратують їх, викликають негативні емоції. Молодші підлітки прагнуть продемонструвати свої здібності, розв'язувати більш складні й престижні задачі, щоб отримати високу оцінку однокласників і вчителя. Для них характерна емоційно-негативна афективна реакція на занадто прості й беззмістовні завдання. Такі завдання їх не цікавлять через неprestижність. За словами Б. Бадмаєва, причина конфліктних ситуацій у спілкуванні дорослих із підлітком пояснюється зміною ставлення підлітка до дійсності: він відчуває себе «вже не дитиною», «не гірше дорослого», а дорослий продовжує вважати його дитиною. Потрібно уникати факторів, які провокують негативне ставлення молодших підлітків до підручників і до навчання загалом.

У результаті сприймання інформації у свідомості учня виникають образи, що включають комплекс різних якостей, приписуваних людською свідомістю предметові, явищу, процесу [4, с. 181]. Чималу роль у процесі сприймання й засвоєння текстів підручників відіграють інтереси учнів. Інтереси, мотиви, потреби молодших підлітків динамічні, дуже нестійкі. Вони виявляють готовність опанувати ту сферу знань, що їх цікавить найбільше. Навчальні

інтереси молодших підлітків перебувають у стадії розвитку, становлення. Тому тексти, зміст задач, уміщених у підручнику, мають бути цікавими, стосуватися життєвого досвіду учнів, формувати естетичні смаки, людські якості й бути різноплановими. Підручник має навчати, як застосовувати здобуті знання в повсякденному житті й різних галузях науки й виробництва (розрахунки домашнього бюджету; комерційні обчислювальні операції; читання графічних зображень (будівництво дачних споруд, нескладні ремонтні роботи, розуміння інструкцій, схем принципу дії побутових приладів і механічних засобів; моделювання одягу, найрізноманітніша дизайнерська робота тощо), застосування математичних знань в екології, геодезії, кулінарії, музиці, будівництві, архітектурі тощо).

Хоча сприймання підлітка більш цілеспрямоване, планомірне та організоване, ніж сприймання молодшого учня, невміння пов'язувати сприйнятий навчальний матеріал із навколишнім середовищем, повсякденним життям гальмує саморозвиток. Тому навчальний матеріал підручників важливо пов'язувати з життєвим досвідом учнів, подаючи його доступною, зрозумілою для учнів мовою та практичними діями повсякдення.

У віці 10-12 років інтерес до навколишнього світу, дослідження його таємниць стимулює розвиток читацьких умінь, монологічного й писемного мовлення. У 5-6 класах читання розвивається від уміння читати правильно побіжно й виразно до здатності декламування напам'ять. Інтерес до читання важливо всіляко стимулювати, заохочувати.

Монологічне мовлення молодших підлітків розвивається від уміння переказувати невеликий текст або уривок тексту до здатності самостійно готувати усний виступ, розмірковувати, висловлювати думки та аргументувати їх. Писемне мовлення розвивається від здатності до писемного викладу до самостійного написання твору на задану або довільну тему.

Розвитку мовленнєвого мислення сприяють тексти підручника й текстові задачі, що пропонують учням взяти участь у самостійному формулюванні визначень, теорем, правил дій над математичними об'єктами тощо. У процесі дослідницько-пошукових дій учні виявляють і узагальнюють істотні ознаки нового поняття, уточнюють і збагачують зорові образи, самостійно роблять висновки та обґрунтовують їх.

Типовими рисами учнів цього віку є здатність до фантазування, нерального планування свого майбутнього, необ'єктивності. На перший план виступає власний авторський задум, фантастичні мрії. Підручник, що не містить текстів, вправ і завдань, спрямованих на розвиток творчості, ініціативи, самостійності втрачає для учня актуальність і привабливість. Пробудження індивідуальної мовотворчості учнів є важливим показником рівня якості задачних ситуацій шкільного підручника та мовленнєвого розвитку учня в процесі навчання математики («За допомогою букв, якими написано слово Україна, запиши будь-які інші слова. Наприклад: країна, рука, рак...»); «Скільки різних слів можна записати літерами, які використані у записі слова

МАТЕМАТИКА?»; «Запиши словами алгоритм поділу кута навпіл за допомогою циркуля» [3]).

В учнів 5 – 6 класів починає формуватися здатність розуміти інших людей, співіснувати з ними на принципах рівноправності й толерантності. Це потребує діалогового навчання, створення в системі завдань підручника ситуацій, розв'язуючи які підлітки навчаються враховувати різні погляди, обстоювати власні, передбачати результати їх, обґрунтовувати доцільність тощо.

Логічне мислення, характерне для цього віку, створює передумови для формування доказового мовлення, дослідницьких рис і характеристик. Учні навчаються дотримуватись логіки побудови розповіді, висловлювати міркування та судження, обґрунтовувати їх. Завдання, вміщені в підручнику, розв'язування яких пов'язане із доведенням правильності (нималковості) суджень, обґрунтуванням, спростуванням поданої інформації, виправленням помилок тощо, удосконалюють характеристики монологічного мовлення учнів: логіку, змістовність, образність.

Наукові терміни й поняття в підручнику необхідно вводити поступово, за допомогою різних типів завдань вчити виокремлювати, характеризувати, використовувати істотні ознаки поняття в різних навчальних ситуаціях під час уроків із різних предметів, причому не лише на репродуктивному рівні (запам'ятай, повтори), а й на основі вже сформованих уявлень і досвіду практичної діяльності. Для поліпшення осмисленого розуміння нових термінів і понять важливо вдало проілюструвати їх прикладами, пов'язаними із набутим учнями особистісним життєвим досвідом, пропонувати творчі завдання. Другорядну інформацію, яка може лише заплутати учня-читача, доцільно зводити до мінімуму. Підручники мають містити різні типи прикладів – вербальні, числові, графічні, символічні [5, с. 56].

Прогресивних змін в учнів 5 – 6 класів зазнають процеси пам'яті: запам'ятовування, заучування, відтворення, пригадування, впізнавання. Розвиток пам'яті відбувається в тісному взаємозв'язку з розвитком мовлення й мислення. Провідною в перебігу процесів запам'ятовування й відтворення стає розумова діяльність, здійснювана мовними засобами. Її роль виявляється в розвитку свідомої цілеспрямованості запам'ятовування, у зростанні його продуктивності щодо абстрактних суджень і понять, виражених у словесній формі. Зазнають змін і способи пригадування, зокрема за допомогою писемного плану, який допомагає обдумати, аналізувати, оживляти потрібні асоціації. На осмислене запам'ятовування молодшими підлітками матеріалу впливає рівень розвитку їхнього мовлення. Тому корисними є завдання, що передбачають словесний опис, роздум, пояснення учня своїми словами певного поняття або явища, його графічне відтворення, доведення, обґрунтування чи спростування наведених положень тощо.

У цей період посилюється прагнення учнів досягати розуміння того, що запам'ятовувати й відтворювати важливо навчитись своїми словами, роблячи водночас потрібні узагальнення. У системі завдань підручника важливо

враховувати індивідуальні відмінності в розумовій діяльності учнів, які виявляються в тому, що одні з них продуктивніше працюють із графічним або схематичним матеріалом, інші – зі словесним, а треті – однаково успішно працюють і з наочно-образним, і словесно-логічним матеріалом. Тому важливо, щоб матеріал підручника з математики та інших предметів був поданий різними способами кодування інформації, містив завдання на розвиток індивідуальних властивостей сприймання та мислення. Новий матеріал буде зрозумілим, якщо в процесі його вивчення будуть застосовуватись усі способи викладу інформації (способи кодування), раціонально поєднуюватиметься словесна мова з графічною й символічною. Серед застосованих виявиться і той спосіб подання інформації, який буде найбільш близьким до особистісного суб'єктивного досвіду учня, що дозволить йому, спираючись на цей спосіб, засвоювати й інші способи кодування. Згідно з психологічними дослідженнями М. Холодної, І. Якиманської, розуміння інформації пов'язане з індивідуальними особливостями людини, що визначають її пізнавальні стилі. Будучи індивідуальними способами пізнання реальності, пізнавальні стилі впливають на сприймання, переробку, засвоєння та продукування інформації [7, с. 294]. В основі особистісного пізнавального стилю лежать способи кодування інформації, які відповідають за отримання матеріалів, відомостей ззовні та передачу їх засобами мовлення (усно чи писемно), графічного відображення, символів тощо. Тому вміння перекодувати інформацію є базовим засобом забезпечення її розуміння (в процесі читання, слухання) і уміння подавати її в потрібному вигляді (в процесі активного мовлення – говоріння, письма).

Володіння різними способами кодування інформації є однією з ознак розвинутого мовлення та показником рівня сформованості комунікативних умінь особистості, тому в процесі їх формування важливо оволодіти різними способами кодування інформації для забезпечення її розуміння та передачі в мовленні. Однак задачі, що містяться в аналізованих нами підручниках з математики для основної школи, передбачають переважно переклад (перекодування) інформації тільки в одному напрямку. Завдання, в тексті яких потрібно співвіднести інформацію, подану різними способами кодування, зустрічаються вкрай рідко або відсутні в розглянутих нами підручниках.

Важливого значення в структурі комунікативних умінь набуває розвиток мислення (вміння пов'язувати між собою різні знання, щоб у результаті проаналізувати й переказати зміст тексту; скласти задачу, обернену поданій; змінити умову задачі, залишивши запитання; на встановлення закономірностей (продовжити ряд чисел, заповнити квадрати та ін.); визначення причинності описаних подій; висловлення своїх міркувань щодо прочитаного; складання задач за загальними характеристиками даних, за виразом, за поданим запитанням, малюнком, схемою; добір слів, близьких (протилежних) за значенням; відгадування загадок, ребусів, кросвордів).

За дослідженнями психологів, на розуміння учнями завдань, уміщених у підручнику, впливає формулювання їх, причому зрозумілішими є ті, у яких

автор звертається безпосередньо до кожного з учнів (обчисли, прочитай, запиши тощо). Тому науковці радять у формулюванні завдань активніше використовувати дієслова – для формування репетитивних навичок варто використовувати такі з них: визнач, наведи, опиши, прочитай; для формування пізнавальних умінь дієслова: розпізнай, знайди, обчисли, намалюй, оціни; у завданнях на інтеграцію знань: порівняй, упорядкуй, побудуй, вислови, узагальни, сформулуй; для формування практичних навичок: здійсни, побудуй, виконай, накресли [5, с. 48].

У молодшому підлітковому віці в учнів важливо формувати морально-етичні цінності, духовність, що здійснюється шляхом розв'язування текстових задач. Так, почуття патріотизму, любові до своєї Батьківщини, гордості за свою країну викликають задачі, у змісті яких йдеться про відомих на весь світ українців, про визначні місця нашої держави (наприклад, найдовшу в Європі печеру Оптимістичну), про культурні цінності України, її традиції тощо. Однак, у проаналізованих нами підручниках із математики для 5 класу недостатньо уваги приділено українознавчому змісту (висвітленню українських реалій, культурних і духовних цінностей, як і внескові українських учених-математиків у розвиток науки). Для прикладу наведемо кількість таких задач у деяких із аналізованих нами підручниках у відсотках від загальної кількості вміщених у них текстових задач: 1,2% – «Математика, 6 клас» (автори Кравчук В. Р., Янченко Г. М.); 17,2% – «Математика, 5 кл.» (автори – Мацько Н. Д. та ін.); 2,1% – «Математика, 5 кл.» (автори – Бевз Г. П., Бевз В. Г.), 3,8% – «Математика. 5 клас» (автори – Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С.). Порівняно з підручниками з математики радянської доби, у яких, за дослідженням Л. Височан, близько 20% завдань містить текстову інформацію про історію СРСР, її культуру, успіхи в розвитку тощо [1], кількість завдань українознавчого змісту в сучасних українських підручниках з математики вважаємо недостатньою.

Текст підручника є комунікативною одиницею навчання, тому навчальний процес відбувається в умовах безпосереднього мовного спілкування шляхом обміну текстами в усній або письмовій формі. Крім комунікативних умінь, робота з текстом сприяє формуванню логічних і лінгвістичних вмінь, що характеризуються розвитком мислення й почуттям мови (наприклад, умінь виділяти істотні й неістотні ознаки предмета; групувати ознаки, явища й факти; виділяти основну й деталізувати інформацію в змісті тексту; робити висновки зі спостережень; узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту тощо). Формування багатьох комунікативних, логічних, лінгвістичних умінь учнів відбувається в процесі роботи з текстом, що складає основу дидактичного матеріалу, за допомогою якого учням надаються відповідні знання.

У результаті нерозуміння навчального тексту не засвоюється навчальна інформація, стає неможливим виділення в тексті головного і другорядного, неможливо навчитися порівнювати та систематизувати тощо. Нерозуміння учнями мови підручника, а, отже, і навчального матеріалу, є причиною втра-

ти інтересу до навчання, формалізму в знаннях, гальмує процес навчання, уповільнює розвиток інтелекту. Тому текст шкільного підручника і його мовне оформлення мають бути організованими так, щоб учень міг самостійно засвоїти необхідний обсяг знань. Виклад матеріалу має бути послідовним, системним, логічно обґрунтованим. Зміст підручника має відповідати рівню знань і можливостям сприймання інформації учнями, їхнім психологічним особливостям і пізнавальним інтересам.

Висновки. На формування комунікативних умінь впливає якість мови шкільних підручників. Водночас сприймання й засвоєння змісту підручників залежить від рівня сформованості мислительної діяльності, індивідуальних рис і якостей особистості, рівня оволодіння учнем комунікативною компетентністю (уміння працювати з навчально-науковими текстами шкільних підручників, осмислено читати й аналізувати прочитане, накопиченого словникового запасу учнів тощо). Тому в процесі створення й використання в навчанні підручників для учнів 5 – 6 класів необхідно враховувати вікові особливості раннього підліткового віку (новоутворення, особливості розвитку мовлення, спілкування, процесів пам'яті, мислення, сприймання тощо), пізнавальні інтереси й можливості сучасних учнів, якість мови шкільних підручників, їх оформлення й поліграфічного виконання.

Література

1. Височан, Л. М. Дидактичні основи побудови підручників з природничо-математичних дисциплін для початкових шкіл України (1958–1991 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Л. М. Височан. – Івано-Франківськ : Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника, 2008. – 20 с.
2. Касьянова, О. В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях : Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.07–теорія і методика виховання [Текст] / О. В. Касьянова. – К. : Інститут проблем виховання НАПН України, 2011. – 21 с.
3. Математика, 5 клас: Підручник [Текст] / Мацько Н. Д. та ін. – К.: Пед. думка, 2007. – 288 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. [Текст] / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
5. Редагування навчальних видань: навчально-методичний комплекс [Текст] / Укл. О. І. Харитоненко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 100 с.
6. Филиппова, Д. А. Задачи на перекодирование как средство, способствующее пониманию учебного материала при изучении алгебры в основной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 [Текст] / Филиппова Д. А. – Санкт-Петербург, 2012. – 23 с.
7. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.

References

1. Vysochan, L. Didactic bases of textbooks in the natural sciences and mathematics for primary schools in Ukraine (1958-1991 years): Abstract of dissertation (2008). – pp. 20 (ukr).
2. Kasyanova, O. Formation of communicative competence of young adolescents in public children's associations: Abstract of dissertation (2011). – pp. 21 (ukr).
3. Merzlyak, A. Mathematics: Textbook for Class (2005). – pp. 288 (ukr).
4. Nemov, R. General principles of psychology: A Textbook (2003). – pp. 688 (ru).
5. Editions of educational books: study complex / Composet by O. Kharitonenko (2009). – pp.100 (ukr).
6. Filippova, D. Challenges for transcoding as an aid to understanding the learning material in the study of algebra in primary school: Abstract of dissertation (2012). – pp. 23 (ru).
7. Kholodnaya, M. Cognitive styles. About the nature of the individual mind (2004). – pp. 384 (ru).

Гривко А. В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧЕНИКОВ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СРЕДСТВАМИ ЯЗЫКА УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ 5 – 6 КЛАССОВ

В статье рассматриваются возрастные психологические особенности учащихся 5 – 6 классов в процессе формирования коммуникативных умений средствами языка учебников.

***Ключевые слова:** ученик, коммуникативные умения, компетентность, младший подростковый возраст, школьный учебник, психологические особенности, познавательные интересы, система заданий, речь.*

Hryvko A. V.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENTS IN THE FORMATION OF THEIR COMMUNICATION SKILLS THROUGH LANGUAGE TEXTBOOKS ON MATHEMATICS FOR 5 – 6 CLASSES

In this article discusses the psychological characteristics of students (age of 5 – 6 classes) in the process of formation their's communicative skills by means of textbooks' language.

The article argues that despite universal awareness of the importance of textbooks language under psychological characteristics of students, their cognitive abilities and interests, in modern textbooks on Mathematics for 5 – 6 classes these features are considered insufficient. It adversely affects to speech-mental development of students. These abstracts are illustrated with examples from textbooks in mathematics.

The authors argue that in the process of creating and using the training manuals need to consider the psychological characteristics of pupils (language development, communication, processes of memory, thinking, perception, etc.), their educational interests and capabilities, quality of language, design and printing performance of textbooks.

The article presents the tasks on mathematics the implementation of which will contribute to the development and deepening of students' language skills.

Keywords: *student, communication skills, competence, younger teens, school textbook, psychological characteristics, educational interests, system tasks, speech.*

УДК 37.091.313:5

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА БІОЛОГІЇ

О. С. Гринюк,

науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: oksana.grinyuck@yandex.ru

У статті розкрито значення функцій інтеграції предметів природничого циклу, обґрунтовано особливості реалізації міжпредметних зв'язків засобами шкільного підручника біології.

Ключові слова: *інтеграція, міжпредметні зв'язки, шкільний підручник, предмети природничо-наукового циклу.*

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» зазначено, що пріоритетним напрямом розвитку освіти є забезпечення її наступності та безперервності, формування в учнів цілісних знань і природничо-наукової картини світу. Цілісність знань забезпечується інтеграцією змісту освіти.

Сучасний підручник біології має забезпечувати внутрішньопредметну інтеграцію, яка уможливорює об'єднання елементів навчального матеріалу та формування цілісних знань про живу природу. Крім цього підручник має реалізовувати міжпредметні зв'язки з хімією, фізикою та географією, забезпечуючи формування природничонаукової компетентності в учнів.

На часі стає актуальним розв'язання проблеми реалізації міжпредметних зв'язків засобами шкільного підручника біології.

Аналіз останніх досліджень. У педагогічній науці досліджувалися різні аспекти проблеми реалізації міжпредметних зв'язків, а саме: міжпредметні зв'язки як комплексна психолого-педагогічна проблема (І. Д. Зверев, В. Р. Іль-

ченко, Д. М. Кирюшкін, Г. С. Костюк, В. М. Максимова, Ю. І. Мальований, О. В. Сергєєв, В. М. Федорова та ін.); міжпредметні зв'язки як засіб формування гнучкої та продуктивної системи знань й узагальнених способів дій (О. М. Кабанова-Меллер, Н. О. Менчинська, Ю. О. Самарін, А. В. Усова); міжпредметні зв'язки як засіб формування в учнів наукового світогляду (Г. В. Воробйов, В. Р. Ільченко, В. М. Максимова, В. М. Мощанський, О. В. Сергєєв, А. В. Степанюк, Б. Л. Телвін, В. М. Янцен та ін.); значення використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі як умова підвищення ефективності і результативності навчання, раціоналізації роботи вчителя й учнів на уроці, зменшення навантаження на учнів, усунення дублювання навчального матеріалу, оптимізації процесу навчання в цілому (Ю. К. Бабанський, Г. В. Воробйов, В. Р. Ільченко, І. М. Козловська, В. М. Максимова, Ю. І. Мальований, В. Л. Телвін, А. В. Усова, В. М. Федорова та ін.).

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування необхідності реалізації міжпредметних зв'язків в навчанні біології та розкриття ролі підручника у формуванні в учнів природничо-наукової картини світу й цілісних знань про природу.

Основна частина. У сучасній системі природничих наук процес інтеграції змісту освіти є досить актуальним. Він обумовлений єдністю навколишнього світу, природи.

Розвиваючись, кожна наука не лише поглиблює свої знання про природу, але і розширює межі своїх досліджень. Тому постає необхідність у збереженні інтеграції предметів природничого циклу для отримання цілісних знань про природу, їх розуміння та систематизації, для формування в свідомості учнів природничо-наукової картини світу та образу природи [1, с. 9].

При вивченні біології особливу увагу необхідно приділяти визначенню доцільних методів, форм і засобів навчання, які інтегрують біологічні знання із знаннями фізичними, хімічними, та формуванню в учнів цілісних знань про природу на основі біологічних і загальних закономірностей природи, які мають бути втілені в методичному апараті підручника.

Формування діалектико-матеріалістичного світогляду неможливе без встановлення й виявлення інтеграції біології з іншими предметами природничого циклу [2]. Комплексне використання різних методів дозволяє найбільш повно пізнати явища й об'єкти природи, а інтеграція біології з географією, хімією, фізикою дає можливість використання їхніх методів для рішення біологічних завдань, що виявляється досить плідним у навчанні.

Процес інтеграції біології з іншими природничими науками виконує ряд функцій [9]:

– *методологічна функція* полягає в тому, що тільки на її основі можливе формування в учнів сучасних уявлень про природу, її цілісність і розвиток, а також багатогранність і різноманітність суспільства і природи, оскільки інтеграція сприяє відображенню в навчанні методології сучасного природо-

знавства, яке розвивається по лінії інтеграції ідей і методів з позиції системного підходу до пізнання природи і суспільства;

– *освітня функція* інтеграції полягає в тому, що з її допомогою вчитель біології формує такі якості знань учнів, як системність, глибина, усвідомленість, гнучкість. Інтеграція виступає як засіб розвитку понять, сприяє засвоєнню зв'язків між ними;

– *розвиваюча функція* інтеграції визначається її роллю в розвитку системного і творчого мислення учнів, у формуванні їх пізнавальної активності, самостійності і інтересу до пізнання природи і суспільства. Міжпредметні зв'язки допомагають перебороти предметну інертність мислення і розширюють кругозір учнів;

– *виховна функція* інтеграції виражена в вихованні учнів під час вивчення біології. Вчитель біології, спираючись на інтеграцію з іншими предметами, реалізує комплексний підхід до виховання;

– *конструктивна функція* інтеграції полягає в тому, що вчитель біології має постійно вдосконалювати зміст навчального матеріалу, методи і форми навчання. Реалізація інтеграції вимагає спільного планування вчителями предметів природничого циклу інтегрованих форм навчальної і позакласної роботи.

Одиницею реалізації міжпредметних зв'язків є *міжпредметні завдання*, які обов'язково мають входити до методичного апарату підручника. Їх класифікують за навчально-виховною метою, за методами навчання, що використовуються для здійснення міжпредметних зв'язків, за кількістю навчальних предметів, знання з яких потрібні для вирішення завдання тощо [9].

За навчально-виховною метою міжпредметні завдання класифікують на:

1. завдання, що розкривають міжпредметний зміст навчального матеріалу, відображують фактичні і теоретичні знання суміжних навчальних предметів (знання про спільні об'єкти вивчення);

2. завдання на формування загальних спільних для суміжних предметів висновків;

3. завдання, що сприяють формуванню міжпредметних умінь та навичок учнів.

Крім того, міжпредметні завдання за методами навчання поділяють на: репродуктивні, пошукові, проблемні.

Наприклад, біологія має найтісніші зв'язки з географією, бо під час вивчення таких тем, як: «Середовища існування рослин», «Рослини та чинники середовища» ми розглядаємо живі організми, що населяють природні середовища, з'ясовуємо їх вплив на різні оболонки Землі, вивчаємо кругообіг води та участь у ньому рослин. Знання, вміння і навички, отримані в курсі біології, допоможуть учням краще зрозуміти основні закономірності географічної оболонки.

Вивчаючи тему «Фотосинтез», учні пригадують кругообіг кисню та вуглекислого газу в природі, який утворюється за безпосередньою участі рос-

лин, тварин і людини. Тема «Різноманітність живих організмів» присвячена тваринам і рослинам, що населяють природні зони Землі, особливостям їх поширення на земній кулі.

У 7 класі під час вивчення природних зон світу, материків і Світового океану, учні можуть готувати цікаві доповіді про тварин і рослин різних куточків Землі.

У підручнику біології необхідно подавати завдання на виявлення між-предметних зв'язків. Наприклад, запропонувати учням назвати приклади прояву закону періодичності в живій природі, або пояснити чи бере рослина участь у ґрунтотворних процесах? Чи залежить ріст і розвиток рослини від складу ґрунту, в якому вона росте? Пояснити, чому корінь рослини верблюжої колючки, що росте у пустині, має довжину більше 30 метрів, тоді як корінь водяної рослини ряска – кілька сантиметрів? [3].

Інтеграція біології з географією забезпечує формування в учнів почуття відповідальності за збереження різноманіття рослинного та тваринного світу на планеті і раціонального використання природи, розуміння того, що людина і природа повинні співіснувати в гармонії. Значна увага повинна приділятися екологічному вихованню учнів.

Інтеграцію між біологією і фізикою можна трактувати як відношення загального і часткового. Знання з біології можуть лише розширювати знання про межі дії фізичних законів і сприяти розумінню учнями єдності природи. Цьому ж сприяє розгляд питань, зв'язаних з використанням методів фізики в біології. [4]. Наприклад, поясни процеси газообміну у тварин або в легенях людини та процес фотосинтезу у рослин на основі відомих законів із фізики. А також використовувати завдання, що вимагають доповнення початкових означень біологічних понять, формулювань законів на основі знань із суміжних предметів. Наприклад, чим ви можете доповнити розповідь про рух води й мінеральних речовин по стеблу рослини після вивчення явища капілярності у фізиці? Або яке фізичне явище лежить в основі мінерального живлення рослини (всмоктування коренем з ґрунту розчину мінеральних речовин)? Також можна використовувати завдання на систематизацію знань з різних предметів природничого циклу. Наприклад, чому пелюстки сон-трави мають форму двоопуклої лінзи? Або завдання на порівняння фактів, понять, законів і теорій різних предметів для їх чіткішого й глибшого засвоєння. Наприклад, порівняйте, як відбувається дифузія в неживій природі та в організмі тварини чи людини. Чим пояснити відмінність у перебігу цього процесу в різних умовах? [3, 5, 6].

Інтеграцію між біологією і хімією можна прослідкувати під час вивчення будови і хімічного складу клітини, характеру хімічних процесів у живих тканинах, про обумовленість біологічних функцій хімічними реакціями.

Вивчаючи обмін речовин в живих організмах з хімічної точки зору, ми прослідковуємо сукупність великої кількості порівняно простих і однама-

нітних хімічних реакцій, які поєднуються між собою в часі, протікають не випадково, а в суворій послідовності, в результаті чого утворюються довгі ланцюги реакцій. І цей порядок закономірно спрямований до постійного самозбереження і самовідтворення всієї живої системи в цілому в даних умовах оточуючого середовища. Словом, такі специфічні властивості живих організмів, як ріст, розмноження, рух, збудливість, здатність реагувати на зміни зовнішнього середовища пов'язані з певними комплексами хімічних перетворень. Хімією виявлена найважливіша роль хлорофілу як хімічної основи фотосинтезу у рослин. Тож, пропонуємо давати завдання, які передбачають пояснення явищ, процесів, а в даному випадку процесу фотосинтезу у рослин, на основі відомих законів із хімії.

Значення інтеграції біології з хімією надзвичайно велике у формуванні цілісних знань про природу [3, с. 21; 7].

В основу реалізації міжпредметних зв'язків засобами шкільного підручника з біології покладена ідея продуктивного засвоєння цілісних знань про природу, коли учні самовизначаються стосовно різних підходів до освіти, здійснюють власну продуктивну діяльність. Методичний апарат підручника повинен не просто знайомити учня із досягненнями науки, а сприяти засвоєнню цілісних знань про природу під час творчої діяльності школяра – участі в дискусіях, моделюванні освітнього продукту тощо. При цьому необхідно забезпечувати учням право вибору теми творчої роботи (реферату, проекту), форм її виконання та захисту, заохочення особистого погляду на проблему, його аргументованих висновків та самооцінки.

Включення до методичного апарату підручника різноманітних творчих завдань, наприклад, створення міні-проектів, презентацій надасть можливість учням самостійно здобувати знання, засвоювати уміння і навички інтегрувати знання з різних природничо-наукових предметів у процесі пізнавальної і практичної діяльності.

Таким чином, процеси інтеграції біології з іншими природничими предметами дозволяють виокремити головні елементи змісту навчання, передбачити розвиток системоутворюючих ідей, понять, загальнонаукових прийомів навчальної діяльності, можливості комплексного застосування знань з різних предметів в трудовій діяльності учнів. Інтеграція впливає на зміст навчальних предметів, тому що кожен предмет природничого циклу є джерелом тих чи інших видів інтеграції. Тому, варто виділити ті зв'язки, які враховуються в змісті шкільного підручника біології і, навпаки, – ті, що йдуть від біології до інших навчальних природничих предметів (табл. 1).

Таблиця 1. Інтеграція біології з іншими предметами природничо-наукового циклу 7 клас

Опорні біологічні поняття	Біологічні закономірності, які пояснюються на основі загальних закономірностей природи	Опорні географічні поняття	Опорні хімічні поняття	Опорні фізичні поняття
1. Рослина	Закономірності відкритості біологічних систем, цілісності, системності, симетрії, полярності, циклічності, пристосованості, теорія виникнення життя на Землі, клітинна теорія. (Закономірність збереження, направленості процесів, періодичності)	Річні коливання температури повітря, зональність, материки і океани, природна зона, природний комплекс, геосистема, забруднення навколишнього середовища	Закон збереження маси речовини, атоми, молекули, йони	Перетворення енергії, світлові явища, взаємодія тіл
2. Дихання	закономірність саморегуляції живих систем, закон збереження енергії; пристосованості. (Закономірність збереження, направленості процесів, періодичності)	Річні коливання температури повітря, материки і океани, забруднення навколишнього середовища	Багатоманітність речовин, періодична система елементів, хімічні форми речовин.	Перетворення енергії, агрегатні перетворення речовин, дифузія
3. Живлення	Закономірність саморегуляції живих систем, циклічності, закон збереження енергії; пристосованості. (Закономірність збереження, направленості процесів, періодичності)	Материки і океани, річні коливання температури повітря, забруднення навколишнього середовища	Закон збереження маси речовини, багатоманітність речовин	Перетворення енергії, світлові явища, дифузія

4. Фотосинтез	закономірність саморегуляції живих систем, циклічності, закон збереження енергії; пристосованості (Закономірність збереження, направленості процесів, періодичності)	Материки і океани, річні коливання температури повітря, атмосферні опади, забруднення навколишнього середовища.	Закон збереження маси речовини, періодична система елементів, багатоманітність речовин, хімічні формули речовин.	Перетворення енергії Світлові явища, сила світла, освітленість, дифузія, агрегатні перетворення речовин
5. Обмін речовин і перетворення енергії	закономірність саморегуляції живих систем, циклічності, закон збереження енергії; пристосованості (Закономірність збереження, направленості процесів, періодичності)	Материки і океани, річні коливання температури повітря, атмосферні опади, забруднення навколишнього середовища	Закон збереження маси речовини, періодична система елементів, багатоманітність речовин	Перетворення енергії Світлові явища, сила світла, освітленість, дифузія, агрегатні перетворення речовин

Висновки. Важко назвати інший шкільний предмет, який мав би такий широкий діапазон міжпредметних зв'язків і можливостей їх практичного застосування, як шкільна біологія. Ми глибоко переконані в тому, що саме шкільний підручник має стати основою реалізації міжпредметного підходу в навчанні біології. Формування цілісної природничо-наукової картини світу, екологічного мислення учнів, громадянських компетентностей – це далеко не повний перелік завдань, які можна вирішити за допомогою міжпредметних зв'язків засобами шкільного підручника з біології.

Література:

1. Активні форми та методи навчання біології : навч. посіб. / уклад. К.М. Задорожний – Х. : Основа, 2008. – 123 с. – (Бібліотека журналу «Біологія» ; вип. 12(72)).
2. Берегова А. Інтерактивні технології навчання як один із засобів формування системи біологічних знань учнів / Анна Берегова // Біологія. Шкільний світ: газ. для вчителів біології. – 2008. – № 28. – С. 19-20 : ілюстр., табл.
3. Ільченко В.Р. Біологія : підруч. [для 7 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.Р. Ільченко, Л.М. Рибалко, Т.О. Півень. – Полтава : Довкілля-К, 2007. – 240 с.
4. Ільченко В.Р. Перекрестки физики, химии и биологии. – М.: Просвещение, 1986, 173 с.
5. Ільченко В.Р. Фізика : підруч. [для 7 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.Р. Ільченко, С.І. Куликівський, О.Г. Ільченко. – Полтава: Довкілля-К, 2007. – 160 с.
6. Ільченко В.Р. Фізика : підруч. [для 8 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.Р. Ільченко, С.І. Куликівський, О.Г. Ільченко. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 192 с.
7. Ільченко В.Р. Хімія : підруч. [для 7 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.Р. Ільченко, В.С. Коваленко, Г.О. Білокінь. – Полтава: Довкілля-К, 2007. – 144с.
8. Коваленко В.С. Хімія : підруч. [для 8 кл. заг.-осв. навч. закл.] / В.С. Коваленко, А.Х. Ляшенко. – Полтава : Довкілля-К, 2007. – 192 с.
9. Максимова В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
10. Рибалко Л.М. Біологія : підруч. [для 8 кл. заг.-осв. навч. закл.] / Л.М. Рибалко, Л.Г. Яценко. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 284 с.

References

1. The Active Forms and the Methods of Teaching Biology : an academic handbook . / Way. Zadorozhnyy K. – H. : Base publishing house , 2008. – 123 p. – (The Library of «Biology» journal, Vol. 12 (72).
2. Berehova A. The Interactive Learning Technologies as a Means of Formation of Pupils' Biological Knowledge / Anna Berehova // Biology. School World : a newspaper for biology teachers . – 2008. – № 28. – S. 19-20: illustrated . , Tab.
3. Ilchenko V.R. Biology: textbooks . [for the 7th grade of the comprehensive educational establishments] / V.R. Il'chenko , L.M. Rybalko, T.O. Piven' . – Poltava : Dovkillya -K publishing house , 2007. – 240 p.

4. Ilchenko V.R. The Crossroads of Physics, Chemistry and Biology. – М.: Osvita publishing house , 1986 , 173 p.
5. Ilchenko V.R. Physics: textbooks . [for the 7th grade of the comprehensive educational establishments] / V.R. Ilchenko, S. Kulykivka, O.H. Ilchenko. – Poltava : Dovkillya -K publishing house, 2007. – 160 p.
6. Ilchenko V.R. Physics: textbooks . [for the 8th grade of the comprehensive educational establishments] / V.R. Ilchenko, S. Kulykivka , O.H. Ilchenko. – Poltava : Dovkillya -K publishing house, 2008. – 192 p.
7. Ilchenko V.R. Chemistry: textbooks . [for the 7th grade of the comprehensive educational establishments] / V.R. Ilchenko, V.S. Kovalenko, H.O. Bilokin. – Poltava : Dovkillya -K publishing house , 2007. – 144p.
8. Kovalenko V.S. Chemistry : textbooks . [for the 8th grade of the comprehensive educational establishments] / V.S. Kovalenko, A.K. Ljashenko . – Poltava : Environment -K publishing house, 2007. – 192 p.
9. Maksymova V.N. The Interdisciplinary Connection between the Teaching and the Upbringing Process. Modern Schools . – М.: Osvita publishing house , 1988. – 191 p.
10. Rybalko L. M. Biology: textbooks . [for the 8th grade of the comprehensive educational establishments] / L. M. Rybalko, L. G. Yazenko. – Poltava : Dovkillya –K publishing house, 2008. – 284 p.

Гринюк О. С.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА БИОЛОГИИ

В статье раскрыто значение функций интеграции предметов естественно-научного цикла, обоснованы особенности реализации межпредметных связей средствами школьного учебника биологии.

***Ключевые слова:** интеграция, межпредметные связи, школьный учебник, предметы естественнонаучного цикла.*

Hrynyuk O. S.

THE IMPLEMENTATION OF THE INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS BY MEANS OF A BIOLOGY TEXTBOOK

In the article, it is stated that the value of functions and the tasks of the integration of the natural cycle articles, the features of the realization of the interdisciplinary connections are predetermined by the facilities of the Biology school textbook.

We are deeply convinced that it is the school textbook which should be the basis of the interdisciplinary approach to teaching Biology. The establishment of an integrated natural-scientific worldview, the ecological thinking of students, the civic competence – this is not an whole list of the tasks that can be solved by means of the interdisciplinary connections of a Biology textbook.

The inclusion of the analytical tools tutorial in various creative tasks, such as creating mini-projects and presentations will allow students to acquire knowledge independently, to acquire skills and abilities to integrate knowledge from a variety of natural science subjects in the cognitive and practical activities.

Keywords: *integration, interdisciplinary connections, school textbook.*

УДК 37.013.3

ВПЛИВ СТУПЕНЯ АБСТРАКЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ПІДРУЧНИКА НА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ

К. Ж. Гуз,

*доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії інтеграції змісту освіти, Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: info.dovkillya@gmail.com*

У статті розкриваються вплив ступенів абстракції навчального матеріалу підручника предметів природничого циклу на формування рівня інтелекту учнів, досвід утілення високих ступенів абстракції в підручниках до освітньої моделі «Довкілля».

Ключові слова: *емпіричний, аналітико-гуманітарний та аналітичний точний типи інтелекту, вузькопредметні, галузеві знання, прогностичний та аксіоматичний ступені абстракції, цілісність знань, загальні закономірності природи.*

Постановка проблеми. Розглядаючи функції сучасного підручника, автори по-різному підходять до їх виокремлення й обґрунтування. Проте більшість із них вказують на три основні педагогічні функції підручника [2, с. 27]:

- загальноосвітню (озброєння учнів системою знань, в т.ч. методологічних, методами пізнання освітньої галузі, вміннями застосовувати знання в навчальній і практичній діяльності);
- виховну (формування світогляду, здатності до співпраці, самоконтролю, саморегуляції);
- розвивальну (розвиток пізнавальних потреб, у тому числі потреби у високому рівні інтелекту, розуміння подій навколишнього світу).

У зв'язку з останньою функцією розглянемо зв'язок інтелектуального розвитку учнів з реалізацією різних ступенів абстракції в описі елементів навчального матеріалу підручника.

Аналіз останніх досліджень. Поняття абстракції та ступеня абстракції опису навчальних елементів фігурують в багатьох працях, що стосуються теорії підручника, теорії навчання (В. П. Безпалько, С. У. Гончаренко, К. Ж. Гуз та ін.).

Абстракція – форма відображення в людській свідомості предметів і явищ об’єктивної дійсності, мисленого відокремлення (абстрагування) від їхніх властивостей і виділення спільної ознаки, яка характеризує даний клас предметів. Наукові абстракції (поняття, закони, принципи) утворюються внаслідок абстрагуючої діяльності в науковому пізнанні. Вони відображають найсуттєвіші властивості, зв’язки і відношення досліджуванія явищ. Абстракція є необхідною умовою формування наукового мислення [3, с. 11].

Навчальна інформація розрізняється залежно від глибини наукового проникнення в сутність елементів навчального матеріалу. Автори розрізняють такі ступені абстракції в описі елементів навчального матеріалу: ступінь 1-й – зовнішній опис (фактологічний); 2-й ступінь – якісна теорія, використовується мова науки; 3-й ступінь – кількісна теорія, яка створює математичну модель об’єкта; 4-й ступінь – аксіоматична теорія, яка враховує загальність законів функціонування об’єктів, що належать до різних наук [1, с. 95].

Для формування цілісності знань про природу, без якої неможливе розуміння елементів навчального матеріалу, необхідне втілення в навчальному матеріалі змісту загальних закономірностей природи з метою досягнення четвертого ступеня абстракції і формування природовідповідно високих рівнів інтелекту учнів [4].

Завданням статті є розкриття залежності інтелектуального розвитку учнів від різних ступенів абстракції навчального матеріалу в підручниках природничого циклу.

Основна частина. Розглянемо можливі варіанти підручників, взявши за основу аналізу параметр «ступінь абстракції», який досить чітко сформульований у теорії підручника [1].

По мірі проникнення наукового пізнання в сутність об’єктів і явищ природи людина все точніше відображає у своїх описах цих об’єктів і явищ закони, яким вони підпорядковані. При цьому для щонайточніших описів необхідно кожен раз користуватися адекватною мовою. Як відомо, науковий опис досягає досконалості, коли в ньому вдається скористатися мовою математики.

У процесі пізнання відбувається поступовий перехід від констатації фактів і явищ до передбачення поведінки об’єктів пізнання і від нього – до точного прогнозу. Цей процес позначається на характері організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і її результатах.

За способом опису об’єктів і явищ можуть істотно відрізнятися підручники з одного й того самого предмета, і, як наслідок, вони характеризуватимуться різними рівнями складності, доступності і впливу на розвиток інтелекту учнів [1].

Цей вплив можна простежити, розглянувши ті ступені абстракції, через які проходить загальнолюдське наукове знання в процесі розвитку. Перший ступінь – феноменологічний. Для нього характерний зовнішній, описовий виклад фактів і явищ, каталогізація об’єктів, констатація їхніх властивостей

і якостей. При цьому ступені абстрагування в підручниках використовується переважно побутова мова, вони формують емпіричний, найнижчий тип інтелекту.

Другий ступінь – аналітико–синтетичний – дозволяє передбачення, тобто елементарне пояснення природи і властивостей об’єктів та закономірностей явищ. Тут використовуються часто якісні або напівкількісні закономірності, що розкривають сутність і властивості механізмів, які керують функціонуванням аналізованих об’єктів і явищ. Створюються можливості для прогнозування спрямованості розвитку явищ і процесів та його результатів, формується гуманітарний інтелект.

Третій ступінь – прогностичний, для нього характерне пояснення явищ даної галузі на основі створення їхньої кількісної теорії, моделювання основних процесів, аналітичного представлення законів функціонування об’єктів конкретного виду. З’являються можливості для кількісного і часового прогнозування результатів перебігу процесів і явищ. Використано розвинену аналітичну мову даної локальної науки (фізики, хімії, біології і т.д.).

Четвертий ступінь – аксіоматичний. Він передбачає пояснення явищ з використанням високого ступеня узагальненості опису як за широтою охоплення матеріалу, так і за глибиною проникнення в його суть. Це досягається використанням загальних законів функціонування об’єктів, що мають будь–яку природу. Стає можливим точний і довготерміновий прогноз і пояснення явищ та функціонування об’єктів. Створено міждисциплінарну поняттєву й аналітичну мову науки. Якість знань, які отримують учні, описується ніби в двох вимірах: з одного боку, ступенем абстрагування у викладі відомостей про явища дійсності, а з іншого боку – рівнем засвоєння цих відомостей. З використанням цих термінів може бути показана і динаміка формування знань. Можна в такий же спосіб класифікувати зміст будь–яких навчальних предметів і якість підручників, спрямованих на формування визначеної якості знань учнів [1; 4].

Інтелектуальний розвиток учнів залежить від того, наскільки в підручниках втілений дидактичний принцип науковості. Він вимагає, з одного боку, аналізу стану відповідної науки, внесення в навчальний предмет нових наукових фактів і вилучення застарілих. З іншого боку, необхідний аналіз способу їхнього викладу, опису фактів і властивостей об’єктів.

Різні способи опису об’єктів, явищ, що вивчаються, зумовлюють формування різних типів інтелекту. З таблиці 1 видно, як залежить тип інтелекту учня від ступеня абстракції опису навчального змісту в підручнику [1, с. 95]:

Таблиця 1

Ступінь абстракції	Феноменологія	Прогнозування	Прогностичний аналіз
Спосіб опису об'єктів і явищ	Опис емпіричних відомостей про об'єкти і явища навколишнього світу	Формування системи знань шляхом пояснення властивостей об'єктів і механізму явищ на основі законів та закономірностей	Опертя на загальні закономірності, використання розрахунку передбачуваних результатів будь-якого досвіду при різному сполученні взаємодіючих компонентів
Тип формованого інтелекту	Емпіричний, рецептурний, той, що діє в основному методом «проб і помилок»	Аналітичний гуманітарний, основою рішення для якого є міркування у вербальній формі	Аналітичний точний, основу діяльності і рішень для якого складає математичний розрахунок і логічна інтерпретація результатів

Бачимо, що навчання на феноменологічному ступені абстракції формує такий тип інтелекту людини, який можна назвати емпіричним або рецептурним. Основною особливістю цього типу є те, що в процесі функціонування і прийняття рішень людина з таким інтелектом відрізняється чітко вираженою ригідністю, твердістю використовуваних схем, часто продиктованих авторитарним джерелом і застосовуваних лише за асоціацією [1, с. 95].

Спрямованість навчального процесу на формування аналітичного гуманітарного інтелекту, що досягається використанням навчального матеріалу на ступені абстракції «якісна теорія», дозволяє розвивати в учнів такий тип інтелекту, при якому людина здатна простежувати функціональні зв'язки і залежності, виділяти істотні характеристики об'єктів і явищ, але стикається із серйозними труднощами при встановленні кількісних залежностей і виведенні параметричних наслідків. Саме останні операції наукового дослідження означають логічний його результат. Без них дослідження залишається незавершеним і не допускає його впевненого прогностично-практичного використання.

Звернімося до вимог, які ставляться роботодавцями до майбутніх фахівців, і проаналізуємо їх з точки зору розумового виховання, інтелекту, яким володіє фахівець.

Наявність рецептурного, здатного діяти за вказівкою інтелекту не дозволить фахівцю бути рішучим, відповідальним за результат дії, вести за собою, прогнозувати події на ринку, відчувати «вектор розвитку» тощо. Це під силу аналітичному точному інтелекту або принаймні гуманітарному, який здатний цілісно розглянути проблему, прогнозувати результати її вирішення, володіючи загальними закономірностями розвитку тієї чи іншої сфери діяльності.

Навчально-виховний процес, в якому реалізується викладання окремих предметів на феноменологічному рівні (без пори на закони і закономірності),

формує сегментне мислення, перший тип інтелекту, який діє за інструкцією і здатний до відтворення знань, каталогізації об'єктів тощо. Учні відчують утруднення при відповідях на запитання з вимірів «застосування», «обґрунтування», «наукове дослідження». Це підтвердили і результати міжнародного дослідження TIMSS (2007), в якому брали участь учні 4-х та 8-х класів шкіл України. Вони показали, що в Україні низький рівень початкової природничої освіти, а кількість учнів з передовим рівнем природничих знань у початковій школі становить 2% – це найнижчий показник серед усіх країн-учасниць дослідження [8].

Аналіз зарубіжного досліджує, що освітні системи, зокрема в країнах ЄС, переходять від вузькопредметного викладання знань до галузевого. Під час викладання, контролю і корекції знань за галузевим принципом в учня формується інтелект, здатний аналізувати та об'єднувати різноманітні елементи знань в цілісність на основі загальних, спільних для кількох предметів закономірностей. Такий інтелект спроможний прогнозувати результати своєї роботи, всебічно аналізувати поставлені проблеми.

У сучасному суспільстві розвиток наукового мислення, досягнення високого рівня інтелекту набуває виняткового значення. Як підкреслював В. І. Вернадський, наука є загальноприродним явищем. Вона в загальнообов'язковій формі пов'язує суспільство і кожну людину зокрема з ноосферою. Наука починається там, де пояснення явищ, процесів, властивостей об'єктів відбувається на основі наукових законів. Формування наукового мислення, високого рівня інтелекту, який спирається на об'єктивні закономірності, слід починати якомога раніше. Ж. Піаже довів, що діти вже в 6–7 років у своїх умовиводах підсвідомо опираються на зміст загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності) [7]. Якщо з навчального процесу вилучити зміст названих закономірностей, досягнення високих рівнів інтелекту дітей виявиться проблематичним.

Дослідження інтелекту випускників початкової школи, які навчалися за підручниками до моделі освіти «Довкілля», де аксіоматизація знань на основі загальних закономірностей починається в початковій школі, і за підручниками традиційного природознавства, показали істотну різницю в інтелектуальному розвитку учнів [4, с. 364–368].

Потреба дітей використовувати зміст загальних закономірностей природи (а ця потреба у століття розвитку ноосфери є природною) задовольняється в системі навчально-методичного забезпечення до моделі цілісної соціоприродничої освіти «Довкілля». Це понад 50 програм, підручників, посібників для учнів та вчителів для 1–11 кл. [6].

У підручниках до освітньої моделі «Довкілля» втілюється четвертий ступінь абстракції навчального матеріалу через застосування учнями закономірностей (збереження, спрямованості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі), які вже у початковій школі використовуються для пояснення явищ, процесів довкілля з метою об'єднання отримуваних

знань у цілісність. Учні «відкривають» ці закономірності на уроках серед природи, під час моделювання об'єктів та обґрунтування своїх висновків. Процес навчання школяра за підручниками, що реалізують 4-й ступінь абстракції, невіддільний від процесу природовідповідно високого інтелектуального розвитку дитини. Водночас в учнів формується життєствердний образ світу, в основі якого крім названих закономірностей лежить закономірність самозбереження, збереження свого суспільного, природного довкілля [5].

Проте в програмах і підручниках з природознавства, які видаються відповідно до оновленого Державного стандарту освіти (2010–2011), загальні закономірності природи, уроки серед природи не фігурують.

Висновки. У теорії підручника розроблено критерії, які дають можливість авторам обирати підходи до створення підручника з відповідним рівнем науковості, ступенем абстракції навчального матеріалу і відповідно прогнозувати рівні формованого інтелекту учнів. Інтереси учнів і держави вимагають ширшої реалізації в шкільних підручниках, зокрема природничих предметів, четвертого ступеня абстракції навчального матеріалу. Досвід створення і використання таких підручників накопичено в процесі запровадження в школах освітньої моделі «Довкілля».

Література

1. Беспалько В. П. Теория учебника / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 340 с.
2. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава: Довкілля-К., 2004. – 472 с.
5. Ільченко О. Г. Умови дослідницької діяльності учнів у навчальному середовищі / О. Г. Ільченко // Постметодика. —2010. – № 5(96). – С. 31-33.
6. Освітній центр «Довкілля» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dovkillya.com.ua/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
7. Пиаже Жан. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
8. Холин Ю. В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS. Universitates // Наука и просвещение. 2009 – №1. с. 9-15.

References

1. Bspalko, V. P. Theory of a textbook. Moscow: Pedagogics, 1988.
2. Gelfman, E. G., Kholodnaya, M. A. Psychodidactics of the school textbook. Intellectual education of pupils. St. Petersburg: Piter, 2006, 384 p.

3. Honcharenko, S. U. Ukrainian pedagogical encyclopedical dictionary. 2nd ed. Rivne: Volyns'ki oberehy, 2011. – 552 p.

4. Goose, K. J. Theoretical and methodological basement of forming the integrity of the knowledge about nature among pupils. Poltava: Dovkillya-K, 2004. – 472 p.

5. Il'chenko, O. G. The conditions of pupils' exploration activity in the environment. In: *Postmethodics*, 2010, issue 5(96), pp. 31 – 33.

6. Educational centre «Dovkillya», available in the electronic resource: http://www.dovkillya.com.ua/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

7. Piaget, Jean. *Selected Works in Psychology*. Moscow: Enlightenment, 1969, 659 p.

8. Khomin, Yu. V. Bitter Truth about Ukrainian School. Results of Survey «TIMSS. Universitates». In: *Science and Enlightenment*, 2009, issue 1, pp. 9–15.

Гуз К. Ж.

ВЛИЯНИЕ СТЕПЕНИ АБСТРАКЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА УЧЕБНИКА НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ

В статье показана взаимосвязь степени абстракции материала учебника и уровня формируемого интеллекта школьников. Обоснован вывод о целесообразности изложения материала в учебниках естествознания на высоком уровне абстракции, что подтверждают результаты реализации в школах образовательной модели «Логика природы».

Ключевые слова: эмпирический, аналитико-гуманитарный, аналитический точный типы интеллекта, узкопредметные, отраслевые знания, прогностическая и аксиоматическая степени абстракции, целостность знаний, окружающая среда, общие закономерности природы.

Goose K.

THE INFLUENCE OF STAGE OF ABSTRACTION OF THE TEXTBOOK ON THE DEVELOPING OF PUPILS' INTELLIGENCE

The article shows influence of stage of abstraction of the textbook on developments of intelligence of pupils, interrelation of high degree of abstraction with the education which is based on application of general regularities of nature as the principles of integration and explanation of elements from primary school. The experience of their embodiment in the educational model «Dovkillya» is also described in the paper. The essence of scientific knowledge consists in transition from the description of special cases to definition of the general regularities and opportunity to do estimates and forecasts on the basis of these regularities. There are four degrees of the abstraction: phenomenological, analytical and synthetic, predictive and axiomatic. These terms help to describe both character of presentation of educational material in the textbook and the pupils' intelligence acquired in the

process of perceiving of the educational material. The phenomenological abstraction at presentation of the educational content leads to formation of empirical, or prescriptive intelligence which possesses an ability to work only within a certain scheme. The higher is abstraction degree of presentation of the knowledge, the higher becomes the intelligence. Meanwhile experience of countries of European camp shows that it can be avoided by introduction of branch studying of natural sciences. Such studying, offered in the educational model «Dovkillya», forms not only knowledge of private laws of a certain science, but also understanding of the general regularities of the nature. Such educational model helps to prevent formation of the self-interested, user relation to environment.

Keywords: *empirical, analytical and humanitarian, analytical exact intelligence types, row-subject and branch knowledge, predictive and axiomatic stages of abstraction, integrity of knowledge, environment, the general regularities of the nature.*

УДК 37. 013.78

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ (40 – 50 ТІ РР. ХХ СТ.)

Н. М. Гупан,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії
суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: gnestor@bigmir.net*

У статті розкриваються питання диференціації навчання засобами шкільного підручника з історії у 40-50 роках ХХ ст. Висвітлено зміни у вітчизняному підручникотворенні у контексті зрушень в освітній парадигмі. Досліджено напрями зовнішньої диференціації за віковими особливостями школярів і національними потребами учнів в УРСР.

Ключові слова: *шкільний підручник, навчальна книга, зміст освіти, суспільствознавча освіта, диференціація.*

Постановка проблеми. Реформування сучасної шкільної освіти в Україні тісно пов'язане з диференціацією навчання спрямованого на доступність і результативність не тільки в межах учнівського колективу, а й персонально кожного учня. Реалізація задумів державної освітньої політики можлива лише за умов розробки підручників нового покоління, які й надалі залишаються головним засобом диференційованого навчання школярів. Працюючи над

створенням нових підручників авторам доречним буде враховувати досвід вітчизняного підручникотворення, зокрема 40 – 50 – тих рр. XX ст., що сприятиме його творчому використанню у розбудові сучасних умов для розвитку шкільної системи історичної освіти.

Аналіз останніх наукових досліджень. У наукових розвідках українських і зарубіжних учених представлено різні підходи до диференційованого навчання школярів де головним засобом визначається підручник. Висвітленню цього процесу присвячено праці Я. Кодлюк, Ю. Малієнко, Ю. Олексіна, О. Пометун, М. Скаткіна, І. Смагіна, О. Турянської, І. Унта, А. Хуторського, та ін. У своїх дослідженнях науковці, переважно, акцентують увагу на проявах диференціації зовнішньої і внутрішньої у змісті шкільних підручників залишилася, здебільшого, поза увагою вчених. З урахуванням цього ми й зосереджуємося у нашій статті на дослідженні цієї проблеми у визначених хронологічних межах.

Метою статті є: На основі аналізу текстів шкільних підручників з історії дослідити процес впровадження диференціації у формуванні змісту історичної освіти в умовах латентного існування національної школи 40 – 50 – тих рр. XX ст. та контексті розбудови радянської освітньої парадигми.

Основна частина. Реформування радянської освітньої системи в середині XX ст. супроводжувалась оновленням змісту шкільної історичної освіти. Влада приділяла їй значну увагу, оскільки прагнула перетворити у засіб ідеологічного впливу на учнівську молодь. З урахуванням цього формування змісту шкільних підручників з історії постійно знаходилося під контролем вищих партійних і радянських органів.

У 1937 р. урядова комісія РНК СРСР і ЦК ВКП(б), розглянувши подані на конкурс проекти підручників з історії для 3-4 класів, ухвалила в якості єдиної навчальної книги для молодших школярів «Короткий курс історії СРСР» за редакцією О. Шестакова. Висвітлення історичних подій представлено у книзі диференційовано з урахуванням вікових особливостей учнів. Зокрема, спрощено висвітлено співіснування антоганістичних класів (смерди – бояри; селяни – поміщики; робітники – капіталісти). Рушійними силами розвитку історичного процесу визначалися виключно пригноблені класи (робітники і селяни), які боролися проти класу експлуататорів (капіталістів і поміщиків) за соціальну справедливість. Головна увага концентрувалася на класовій боротьбі і революціях (із 54 параграфів дожовтневої історії – 25 присвячено класовій боротьбі). Розвиток вітчизняного державотворення розглядався тільки на матеріалі російської історії, інші народи згадувалися лише у зв'язку з приєднанням їх до Росії. Становлення і розбудова радянської держави пов'язувалися виключно з прогресивною діяльністю комуністичної партії і її вождів – В. Леніна, Й. Сталіна. Підручник ряснів величезною кількістю фактів, що пропонувалися учням для запам'ятовування [7].

Значно складнішим завданням виявилось написання навчальних книг з вітчизняної історії для старшокласників. Робота над підручниками з історії

СРСР для 8-10 класів завершилась у 1938 – 1940 рр. Ці книги підготував авторський колектив науковців Інституту історії АН СРСР на чолі з відомим, на той час, істориком А. Панкратовою [2]. Зміст шкільних підручників приводився у відповідність до «Історії ВКП(б). Короткий курс», що вийшов друком у 1938 р. (за редакцією Й. Сталіна) і оголошений пропагандистським апаратом «еталоном партійності історичної науки». У навчальних книгах домінувала історія класової боротьби та боротьби проти іноземних загарбників. Водночас економічне життя, проблеми культури висвітлювалися фрагментарно. Автори, усвідомлюючи, що підготовлені ними підручники мають використовуватися в усіх республіках СРСР, включили до навчальних книг матеріали з історії народів Радянського Союзу, зберігаючи за російським народом головну роль. В результаті таких підходів до диференціації змісту, тексти навчальних книг виявилися перевантаженими подіями, фактами, іменами, датами. Зокрема, у підручнику для 8 – го класу містилося 155 імен історичних діячів, 629 дат, величезна кількість складних теоретичних понять, окрім того, сторінки книги перенасичені цитатами класиків марксизму-ленінізму, які використовувалися в якості беззаперечних доказів у науковій аргументації.

Автори підручників (академічні вчені-історики) зрештою сформуvalи новий зміст шкільного предмету вітчизняної історії для старших класів, але вони не змогли диференціювати текст до вікових особливостей учнів. Ці навчальні книги (за своєю структурою, обсягом матеріалу, стилем викладу) були більш схожими на підручники для вищої школи ніж загальноосвітньої. Зокрема, підручник для 10-го класу складався із 368 сторінок тексту перевантаженого науковими дефініціями і датами обов'язковими для запам'ятовування (близько половини з них пов'язувалися з діяльністю В. Леніна, Й. Сталіна).

У 40-х роках завершилось видання шкільних підручників для старших класів з нової історії розроблених А. Єфімовим, І. Галкіним та ін. [5]. Вони були побудовані на тих же концептуальних засадах, що і підручники з вітчизняної історії. Курс починався з Французької буржуазної революції кінця XVIII ст. і завершувався Жовтневою революцією 1917 р. в Росії. Основна увага приділялася класовій боротьбі та соціально-економічним проблемам зарубіжних країн. Висвітлюючи історичні події, автори постійно наголошували на закономірності та неминучості соціалістичних революцій, порівнювали революції у європейських країнах з жовтневими подіями 1917 р. в Росії. Періодизація нової історії ґрунтувалася на підходах запропонованих у свій час В. Леніним, орієнтованими на те – який клас є гегемоном революційної боротьби. З урахуванням цього курс нової історії поділявся на дві частини: I частина, від Великої французької революції – до Франко-Пруської війни та Паризької комуни; II частина, від Паризької комуни – до перемоги Жовтневої революції і завершення Першої світової війни. Період новітньої історії починався з 1918 р. і завершувався 30-ми роками XX ст. Водночас слід зазначити, якщо історикам вдалося створити шкільні підручники з всесвітньої історії періоду 1870-1917 рр., то навчальні книги для старшокласників новітнього

періоду всесвітньої історії (якими б задовільнилося керівництво Наркомосу СРСР у розв'язанні ідейно-теоретичних проблем даного курсу) у 40 – вих роках з друку так і не вийшли. За такої ситуації предмет новітньої історії у 10 класі було замінено на поглиблене вивчення курсу історії СРСР і вітчизняна історія посіла центральне місце у шкільній історичній освіті.

Усі ці підручники були перекладені українською і розповсюджувалися в школах УРСР, як обов'язкові навчальні книги. Українські автори теж долучалися до шкільного підручникотворення з історії, але їхньою сферою реалізації була лише історія республіки. Зокрема, у 1940 р. у Києві вийшла з друку підготовлена в Інституті історії України «Історія України: Короткий курс» за редакцією С. Белоусова, К. Гуслистого, О. Оглобліна, М. Петровського, М. Супруненка, Ф. Ястребова [6].

Книга призначалася для учнів старших класів. Фактично це була офіційна концепція української історії часів сталінізму. У передмові наголошувалося на прагненні авторів довести на основі марксистсько-ленінської методології, що історичний процес закономірно веде до перемоги соціалістичної революції і будівництва безкласового суспільства. Висвітлюючи історію України, автори акцентували увагу на класовій боротьбі, намагалися представити історію українського народу у взаємозв'язках з історією народів СРСР, пропагували прогресивний вплив російської культури на українську. Водночас, книга мала покласти край «антинауковим теоріям буржуазно-націоналістичних істориків» (малися на увазі перш за все погляди М. Грушевського на українську історію).

У книзі висвітлювалася історія України від первісної доби до 1940 року. Київська Русь трактувалась як спільна історія трьох братніх народів (російського, українського і білоруського). Історичні події XVII ст. кваліфікувалися селянсько-козацькою війною, що мала кінцеву мету – приєднання України до Росії.

Період Руїни та політика І. Мазепи, на думку авторів підручника, були боротьбою трудящих мас (які прагнули союзу з Росією) і козацької верхівки (котра відстоювала власні інтереси). Але найбільш політизовано та міфологізовано представлено авторами українську історію XX ст. Зокрема, діяльність національних партій (РУП, УНП та ін.) характеризувалась виключно негативно, їм навішувались ярлики «буржуазно-націоналістичні» та «антинародні». Уряди УНР були представлені, як «агенти інтервентів» та «зрадники». Діаметрально протилежно висвітлювалась в Україні радянська доба. Вона була представлена суцільними досягненнями трудящих під керівництвом «партії Леніна – Сталіна». Автори намагалися максимально наблизити висвітлення подій в Україні до періодизації російської історії.

Зміст шкільних історичних курсів залишався майже незмінним у продовж 40 – х років за виключенням окремих тем де вносились корективи у зв'язку зі змінами внутрішнього та зовнішньополітичного становища країни.

Наприклад, у роки Великої Вітчизняної війни коли необхідно було піднімати патріотичний дух населення, національну гордість, підтримувати

готовність до подвигу та самопожертви, до підручників з історії вносились відповідні зміни. Провідними в шкільному курсі вітчизняної історії ставали теми, присвячені боротьбі народів СРСР з іноземними загарбниками: розгром тевтонського ордена об'єднаними силами слов'ян та литовців у Грюнвальдській битві 1410 р., визвольна війна українського і білоруського народів проти польських та литовських феодалів у XVII ст., розгром М. Кутузовим військ Наполеона в 1812 р., та ін.

Увага школярів концентрувалася на історичних діях, які прославили себе боротьбою за незалежність Батьківщини: Олександр Невський, Богдан Хмельницький, Олександр Суворов, Михайло Кутузов та ін. Зокрема, у підручнику для 9 класу, виданому в 1944 р., наголошувалося на розгортанні партизанського руху у Вітчизняній війні 1812 р. та діяльності його організатора Д. Давидова: «Денис Давидов передбачив, що партизанська боротьба, відіграє велику роль і в інших війнах російського народу за свою свободу та незалежність» [3, с.55].

У повоєнні роки на формування змісту шкільних курсів історії впливали чергові постанови ЦК ВКП(б) та РНК де вимагалось «покращити викладання історії та підвищити ідейний рівень партійності роботи в школі» [8]. Провідним шкільним курсом історії вважався курс історії СРСР 10-го класу де вивчались події XX ст. Свідченням тому – загальна кількість публікацій у журналі «Викладання історії в школі» за 1946 р. : 31 стаття з історії СРСР, а із всесвітньої – 9. Проблематика статей мала яскраво виражений ідеологічний характер: «Великий російський народ і його роль в історії», «СРСР – зразок багатонаціональної соціалістичної держави» та ін.

Водночас розгорнулася чергова кампанія боротьби з «буржуазно-націоналістичними викривленнями та помилками». Вона започаткувалася постановою ЦК ВКП(б) від 29 серпня 1949 р. «Про політичні помилки і незадовільну роботу Інституту історії АН УРСР». У зв'язку з тим науковцям Інституту педагогіки УРСР доручалося розробити інструктивні матеріали для авторів шкільних підручників з історії України спрямовані на удосконалення їхнього змісту. Koreгування змісту вітчизняної історії у республіканському вимірі координувалося у бік надання їй ще більш радикального партійно-класового характеру. Діючим на той час шкільним навчальним книгам ставилось у провину, що вони «не давали належної критики буржуазних теорій, перекидали окремі історичні факти, слабо висвітлювали допомогу робітничого класу Росії трудящим масам України у підготовці та здійсненні Великої Жовтневої революції» [4]. На усунення вказаних недоліків скеровувалася тематика збірників «Історія в школі» за 1949-1952 рр., що виходили друком у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР. Серед опублікованих матеріалів статті: А. Михайлова «Виховання радянського патріотизму у викладанні історії в школі», Р. Ліберса «Використання творів класиків марксизму-ленізму на уроках історії» та ін.

Після смерті Й. Сталіна із підручників стали зникати сюжети пов'язані з культом особи вождя і почали повертатися в історію імена деяких діячів

(здебільшого радянської доби). Для уточнення завдань з оновлення змісту підручників в умовах часткової лібералізації радянського суспільства у 1956 р. було проведено Всесоюзну нараду. У другій половині 50-х років школа отримала перероблені та значно скорочені підручники. Зокрема, новий підручник з історії для 4-го класу С. Алексєєва і В. Карцова «Історія СРСР. Навчальна книга для 4 класу» (1957 р.) [1]. суттєво відрізнявся від попереднього під редакцією О. Шестакова (обсяг тексту скоротився із 11,26 до 8,79 умовних друкованих аркушів). Водночас, нова книга містила більше ілюстрацій та історичних карт.

Скороченню були піддані підручники стародавнього світу і середніх віків. Зменшився обсяг тексту навчальних книг і для старших класів. Підручник Л. Бущика «Історія СРСР для 8 класу» (1958) мав на 17 параграфів менше за попередній під редакцією А. Панкратової, кількість дат та імен скоротилася у тричі [9].

Зменшення обсягу тексту здійснювалося, здебільшого, шляхом переструктурування навчального матеріалу та вилучення з нього цитат Й. Сталіна. Диференціація змісту теж сприяла скороченню кількості сторінок навчальних книг. Зокрема з курсу історії СРСР було усунуто усе, що пов'язувалося з національною історією, оскільки ці проблеми висвітлювалися в республіканських підручниках. Зрештою курс історії СРСР перетворився фактично у російську історію.

За часів деєсталінізації та часткової лібералізації радянського суспільства історикам вдалося нарешті розробити підручник з новітньої історії зарубіжних країн. Він був перекладений українською і став використовуватися з 1958 р. в школах УРСР. З впровадженням цього підручника в Україні завершилось формування шкільної системи історичної освіти.

У 40-50-х рр. зміст шкільних курсів історії структурно розмежовувався на всесвітню, СРСР і республіканську. Домінуючим серед них був курс історії СРСР. Він вивчався концентрично: у молодших класах учні опановували короткий курс союзної історії, а в старших – систематичний курс історії СРСР (відповідно до віку школярів диференціювався й зміст підручників).

Висновки. Отже у 40 – 50 – х рр. у змісті шкільних підручників з історії домінувала зовнішня диференціація. Вона стала відображенням політики радянської держави (із домінуючою ідеологічною складовою) у сфері шкільної освіти часів сталінського тоталітаризму, а згодом й часткової лібералізації. Ознаки зовнішньої диференціації проявлялись у змісті підручників орієнтованих на різні вікові категорії учнів, а також із національною специфікою освіти в УРСР, що проявлялась у вивченні української історії та забезпеченні національних потреб школярів – навчатися рідною мовою. Внутрішньої диференціації (орієнтованої на різні рівні підготовки учнів) не прослідковується у змісті підручників з історії в межах досліджуваного періоду.

Література

1. Алексеев С.П., Карцов В.Г. История СССР. Учебная книга для 4 класса. -М., 1957. 169 с.
2. Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкратова А.М., Фохт А.В. История СССР/ Под ред. проф. А.М. Панкратовой. Учебник для 8 класса. Учебник для 9 класса. Учебник для 10класса. -М. 1940.
3. Базилевич К.В., Бахрушин С.В., Панкратова А.М. История СССР/ Под ред. проф. А.М. Панкратовой. Учебник для 9 класса средней школы. – М.: Учпедгиз, 1944. – 287 с.
4. Грищенко М.С. Нариси з історії школи в УРСР.-К., 1966. 387 с.
5. Ефимов А.В. Новая история. Учебник для 8 класса средней школы. -М., 1940. 310 с.; Галкин И.С., Зубан Л.И., Котович Ф.И., Хвостов В.М. Новая история. 1870-1917. Учебник для 9 класса средней школы. -М., 1945. 348 с.
6. Історія України. Короткий курс – К., 1940. 302 с.
7. Короткий курс історії СРСР. Підручник для 3 і 4 класів / За ред. проф. А.В. Шестакова. – К., 1937. 211 с.
8. О журналах «Звезда» и «Ленинград». Постановление ЦК ВКП (б) от 14 августа 1946 г.-М., 1958. 25 с.
9. Пометун О.І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні у ХХ ст. Дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 1996. – 443 с.

References

1. Alekssev S. P., Kartsov V. History of the USSR. Educational book for 4 classes. -Moscow, 1957. 169 p.
2. Bazilevich K. V., Bahrushin S. V., Pankratova A. M., Foht A. V. History of the USSR/ Under edit. prof. A. M. Pankratovoi. Textbook for 8 grade. Textbook for a 9 grade. Textbook for 10grade. – Moscow, 1940.
3. Bazilevich K. V., Bahrushin S. V., Pankratova A. M. History of the USSR/ Under edit. prof. A. M. Pankratovoi. Textbook for 9 grade of high school. Moscow, 1944. – 287 p.
4. Hryshchenko M. S. Essays from history of school in URSR – Kiev, 1966. 387 p.
5. Efimov A. V. New history. Textbook for 8 grade of high school. – Moscow, 1940. 310 p.; Galkin I. S., Zuban L. I., Kotovich F. I., Hvostov V. M. New history. 1870-1917. Textbook for 9 grade of high school. – Moscow, 1945. 348 p.
6. History of Ukraine. Short course – Kiev, 1940. 302 p.s
7. Short course of USSR history. Textbook for 3 and 4 grades / Under edit. prof. A. V. Shestakov. – Kiev, 1937. 211 p.
8. About magazines «Star» and «Leningrad». Decision CK VKPB /August, 14, 1946. – Moscow, 1958. 25 p.
9. Pometun O. I. Issues of the development of the school historical education in Ukraine in XX of century. Dissertation on the doctor of pedagogical sciences degree: 13.00.01 «General pedagogics and history of pedagogics». Kiev, 1996. 443 p.

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ
УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ (40 – 50 – Х ГГ. XX ВЕКА)**

В статье раскрываются вопросы дифференциации обучения средствами школьного учебника по истории в 40 – 50 годы XX века. Показан процесс разработки дифференцированных подходов к формированию исторического образования в национальной школе УССР. Освещены особенности содержания исторических школьных курсов отечественной и всемирной истории. Проанализированы изменения в отечественном учебниковедении в контексте трансформации образовательной парадигмы вызванной реформированием советской школы в конце 50 – х годов XX века. Исследовано направление внешней дифференциации, в частности по возрастным признакам учащихся для которых разрабатывалось содержание школьных исторических курсов. Акцентируется внимание на национальных потребностях школьников в изучении истории в школах УССР.

Ключевые слова: *школьный учебник, учебная книга, содержание образования, обществоведческое образование, дифференциация.*

Gupan N. M.

**THE DIFFERENTIATION IN THE CONTENT OF SCHOOL
TEXTBOOKS ON HISTORY (40 – 50 OF XX-TH CENTURY)**

In the article the issues of differentiation of history teaching in a school textbook in 40 – 50 years of the XX-th century are opened. The processes of developing differentiated approaches within the historical education in national schools of the USSR showed. The features of content of school national and world history courses highlighted. The changes in the school textbook development connecting with the transformation of educational paradigm and reforms of USSR school in the late 50-s of XX-th century analyzed. The directions of the external differentiation, in particular based on age of students difference which attract at the content of school history courses researched. The attention paid to national needs of students in history school studies in Ukraine.

Keywords: *school textbook, textbook, the content of education, social science education, differentiation.*

ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ. ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА СКЛАДОВА

В. І. Доротюк,

*завідувач лабораторії профільного навчання та профконсультацій,
кандидат психологічних наук, Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: labprof@ukr.net*

У статті доводиться необхідність створення підручників для профільної школи з урахуванням необхідності реалізації змісту шкільної освіти на профільному рівні. У сучасному шкільному підручнику все повинно бути орієнтовано на вирішення певних навчально-виховних завдань, одним з яких є професійна орієнтація учнів. Досягти такого ефекту можна завдяки формуванню навчально-методичних комплектів, які будуть складатися з друкованого видання та медіатеки навчальних матеріалів з профільних предметів на електронних носіях (бібліотеки електронних наочностей, віртуальні лабораторії тощо). Поряд з матеріалами, що реалізують зміст профільного предмета необхідно передбачити інтеграцію у зміст підручника профорієнтаційного блоку.

Ключові слова: *профільна школа, навчально-методична література, підручник, навчальна книга, професійна орієнтація, професійна інформація, професійна діагностика.*

Постановка проблеми. Професійна орієнтація старшокласників – кінцева і основна мета функціонування профільної школи. Завданням профільної освіти є підготовка всебічно розвиненої, професійно орієнтованої особистості. Таке бачення загальної середньої освіти відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства і держави. Нині повсюди можна спостерігати результат незлагодженості процесів профілізації і професійної орієнтації та запитом суспільства і держави відносно кадрового ресурсу. Така проблема обумовлена поверхневим підходом до організації та науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в профільній школі, комплектування профільних класів, проведення профорієнтаційних заходів для молоді. Для створення і розбудови потужної профільної освіти, налагодження професійної орієнтації необхідно звернути увагу на наявність відповідної навчально-методичної літератури (підручників, посібників), що сприятиме реалізації навчальних програм та підсилить профорієнтаційну роботу зі старшокласниками.

Розгляд будь-яких проблем підручникотворення для профільної школи неможливо без чіткого уявлення про педагогічні цілі, що реалізує навчальна книга [2]. У шкільному підручнику не може бути нічого випадкового, того, що цілеспрямовано не служило б вирішенню певних навчально-виховних завдань, одним з яких є професійна орієнтація учня [7,8]. У зв'язку з введенням профільного навчання більша частина існуючих підручників підлягає оновленню, а головне виникла потреба в розробці єдиного підходу до їх створення.

Українські підручники здебільшого переобтяжені матеріалом, який не узгоджується з кількістю відведених на його вивчення годин, не завжди відповідає віковим особливостям дітей; виклад матеріалу має занадто академічний характер і орієнтується на інформаційну та відтворювальну функції, що вимагає від учня засвоєння переважно фактів, процедурних правил, зразків [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти, пов'язані з питаннями удосконалення шкільних підручників, висвітлені в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, філософію і теорію підручникотворення розглядали Р. Арцишевський, В. Бейлінсон, Л. Березівська, В. Беспалько, С. Бондаренко, Г. Гранік, І. Журавлев, Д. Зуєв, Ю. Кузнецов, І. Лернер, Н. Тализіна, А. Хуторської, С. Ямшиніна, стратегія створення українського підручника є об'єктом наукового дослідження О. Савченко, С. Гончаренка, Н. Бібік, М. Бурди, Н. Буринської, О. Яшенка, Ю. Завалевського. Методичні засади роботи з підручником вивчалася М. Головка, М. Фіцулою, В. Власовим. Предметом спеціальних досліджень стали: підручник як засіб формування ключових і предметних компетентностей учнів (І. Гузик, Л. Гавриленко, В. Мелешко, Л. Махмутова), питання розробки концепції електронного підручника займалися В. Биков, В. Волинський, С. Волков, Ю. Іванов, М. Лось, І. Підласий, Т. Соколовська, Т. Романченко). Актуальними проблемами вдосконалення підручників займалися і психологи-науковці. Розроблялися психологічні принципи і вимоги до підручника, запропонована психологічна концепція типологізації та відбору навчального матеріалу (В. Андрієвська; Г. Балл; Г. Костюк; Н. Менчинська).

Над проблемою професійної орієнтації учнівської молоді працювало і працює багато дослідників. Так, психолого-педагогічним та соціально-економічним основам підготовки молоді до вибору професії присвятили праці К. Бондарчук, В. Гладкова, М. Захаров, Л. Калініна, В. Кизенко, Є. Клімов, О. Корсакова, Е. Лібанова, Ю. Маршавін, І. Назімов, М. Піддячий, Г. Покиданов, К. Платонов, М. Пряжников, В. Пухлій, В. Рижков, В. Савченко, В. Симоненко, С. Чистякова, Б. Федоришин, В. Ядов та інші.

Формулювання цілей статті полягає у розкритті теоретичних аспектів конструювання змісту навчального посібника «Людинознавство» як засобу формування системи знань про людину в учнів 10–11-х класів.

Виклад основного матеріалу. Для формування вимог до підручника для профільної школи звернемося до концептуальних засад, що розкривають суть профілізації старшої ланки загальної середньої освіти.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу. Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної

освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямовано на формування ключових компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [4].

У загальному педагогічному значенні профільне навчання має такі основні вектори: диференціація, варіативність, багатопрофільність, взаємовплив загальної, допрофільної та профільної освіти. У профільному навчанні реалізується принцип особистісно орієнтованого навчання. Це поширює можливості учня у виборі подальшого індивідуального освітнього напрямку, який буде відповідати різноманітності його задатків і здібностей, професійних і пізнавальних інтересів. Виходячи з цього, зміст освіти повинен мати напрямки: 1) варіативний, 2) різнорівневий, 3) індивідуальний. Учень має змогу працювати самостійно, бо сам обирає форми, методи, підходи для вивчення обраного курсу. Таким чином учень орієнтується сам і здійснює диференціацію свого навчання. Це значно поширює можливості учня у виборі професії та власної життєвої позиції [5].

Підручники для профільної школи передбачають реалізацію змісту шкільної освіти на профільному рівні, а отже, окрім інваріантної, повинні містити потужну варіативну складову. Крім того дидактичні матеріали повинні характеризуватися науковою глибиною та різноспрямованістю. Досягти такого ефекту можна завдяки формування навчально-методичних комплектів, які будуть складатися з друкованого видання та медіатеки навчальних матеріалів з профільних предметів на електронних носіях (бібліотеки електронних наочностей, віртуальні лабораторії тощо). Поряд з матеріалами, що реалізують зміст профільного предмета необхідно передбачити інтеграцію у зміст підручника профорієнтаційного блоку. Зокрема, з усього блоку профорієнтаційних заходів (професійна інформація, професійна діагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація) для реалізації цієї мети найкраще підійде профінформаційний та профдіагностичний компонент. Профінформаційна складова дасть учням змогу ознайомитися з професіями пов'язаними з профільним предметом, з вимогами, які ці професії пред'являють людині.

Включення профдіагностичного компоненту (доступних для самостійного опрацювання опитувальників, тестів) дозволить учню виявити свої професійно значущі властивості і якості. Завдяки цьому учні зможуть виявити свої індивідуальні схильності, психофізіологічні можливості, зіставлять їх з вимогами професії, до якої вони мають інтерес і нахили, що допоможе їм прийняти правильне рішення про свою придатність до професійної діяльності в обраній галузі праці.

Українські та зарубіжні дослідники неодноразово зверталися до питання створення підручників сучасного зразка для загальноосвітніх шкіл. Їхні на-

працювання можуть стати основою для створення навчальної книги орієнтованої на профільну освіту.

Детально описує характеристики шкільного підручника нового покоління В. Монахов:

1. підручник має реалізувати цілі навчання, які можуть діагностуватися в реальному масштабі навчального часу;
2. побудова підручника за модульним типом, як сукупності закінчених тематичних блоків;
3. варіативність змісту підручника;
4. наявність системи вправ, необхідних і достатніх для оволодіння учнями навчально-пізнавальною діяльністю;
5. підручник повинен включати відповідний даному віку мотиваційний компонент;
6. структура і зміст підручника повинні відповідати прийнятій в дидактичному процесі системі управління;
7. підручник повинен бути орієнтований на можливість його використання в умовах інформаційних технологій навчання;
8. врахування вікових норм і можливостей учнів (специфіки мотивації та інтересів, швидкості засвоєння, нормалізації навчального навантаження тощо) [6].

На думку А. Рахімова, сучасний шкільний підручник має бути наділений трьома загальними функціями, такими як:

1. світоглядна (підручник озброює учнів діалектико-матеріалістичним методом, тобто переконаністю в пізнаваності, об'єктивності і взаємозумовленості явищ природи і суспільства);
2. синтезуюча (підручник покликає формувати цілісне уявлення про світ і цілісну творчу особистість учня);
3. ціннісно-орієнтаційна (підручник повинен підсилювати гуманітаризацію освіти, розгортати процес самоосвіти та саморозвитку учнів) [3].

Г. Щекатунова визначає такі характеристики підручника школи майбутнього, які можуть бути покладені в основу моделі підручника для профільної школи: 1) наявність і застосування механізмів оновлення змісту підручника відповідно до нових культурно-історичних подій, фактів, відкриттів і винаходів; 2) відповідність підручника вимогам диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчання, дотримання принципу надмірності, що дасть змогу вчителю використовувати окремі завдання на власний розсуд; 3) комплексність підручника – поєднання матеріалів для учня (збірники навчальних завдань, довідкова література, схеми, аудіо- та відеоматеріали) і навчально-методичних матеріалів для вчителя (для аудиторної та самостійної роботи); наявність варіативної складової, яка наповнюється на рівні школи; проблемний виклад матеріалу, наявність значної кількості творчих завдань; екологічність і економічність (перенесення основного масиву навчального матеріалу на електронні носії) [9].

Виходячи з аналізу проблеми можна сформувати модель змісту підручника для профільної школи.

Таблиця 1.

Модель змісту підручника для профільної школи.

Матеріали предметного спрямування	Теоретичний матеріал	Характеристика основних законів, закономірностей та їх наслідків.
		Відображення основних теорій.
	Методологічний матеріал	Методологічні підходи.
		Принципи.
Матеріали психолого-педагогічного спрямування	Виховний матеріал	Матеріали, що формують емоційно-ціннісне ставлення до світу.
		Світоглядні та ідеологічні узагальнення й оцінки.
		Характеристика ідеологічних, моральних та естетичних норм.
	Дидактичний матеріал	Рецептивний (спрямований на засвоєння матеріалу) (інструктивно-методичні матеріали різного роду, таблиці для засвоєння змісту, кольорові, шрифтові і конструктивні виділення тексту, підписи до ілюстративних матеріалів).
		Репродуктивний (спрямований на відтворення сприйнятого) (вправи, питання-завдання репродуктивного характеру в рамках підручника).
		Продуктивний (творчий) (питання-завдання для самостійної роботи поза рамками підручника, теми контрольних, рефератів).
	Довідково-орієнтований матеріал	Матеріали для орієнтування в предметному змісті підручника (предметний, хронологічний, покажчики, покажчик імен, покажчик-словник іноземних слів).
		Матеріали, які характеризують навчальне видання (анотація, вихідні відомості).
		Матеріали для орієнтування в структурі підручника (заголовки, зміст).
		Довідкові (додаткові) матеріали (бібліографічний покажчик, додатки).

Матеріали профорієнтаційного спрямування	Профінформаційний матеріал	Матеріали, що характеризують особливості профільного предмета.
		Матеріали орієнтовані на знайомство учня зі світом професій пов'язаних з профільним предметом та вимогами які вони висувають перед працівником.
	Профдіагностичний матеріал	Психодіагностичні матеріали (опитувальники, тести) спрямовані на виявлення професійно значущих властивостей і якостей особистості учня.

Висновки. Сучасний підручник для профільної школи, реалізуючи зміст освіти, покликаний систематизувати та інтегрувати відомості отримані учнями з різних джерел масової інформації та об'єднати навколо себе всі інші шкільні книги і засоби навчання. Зокрема, підручник для профільної школи повинен:

1. враховувати вікові, психофізіологічні особливості учнів та естетичні норми, відповідати санітарно-гігієнічним вимогам до навчальної книги;
2. за змістом відповідати зразковим навчальним програмам профільного рівня;
3. орієнтуватися на сучасний рівень науки і відображати з достатньою повнотою не тільки зміст предметної галузі, але і різні точки зору вчених та дослідників;
4. містити матеріал профорієнтаційного спрямування (профінформаційні та профдіагностичні блоки), що дозволить учню познайомитися з світом професій дотичних до профільного предмету, визначити професійно значущі властивостей і якостей особистості;
5. виклад матеріалу має бути послідовним та системним;
6. містити досконалий методичний апарат, що дозволить вдало організувати диференційоване навчання і самостійну роботу учнів;
7. сприяти вихованню високих моральних якостей, демократичних установок, формуванню оціночних суджень, наукового мислення;
8. містити наочність здатну забезпечити опанування навчальним матеріалом на профільному рівні;
9. відкривати учню шлях для нових запитань, творчого дослідження та евристичного пошуку, містити спеціальні прийоми, що збуджують інтерес і підсилюють мотивацію навчання.

Література

1. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникутворенні / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
2. Жосан О. Е. Теорія і практика підручникутворення: історія і сучасний

стан / Жосан О.Е. // Вісник післядипломної освіти (УМО АПН України), 2009. – Випуск 12. – С. 29–38.

3. Каким быть учебнику: дидактические принципы построения : [в 2 ч.] / Под ред. И. Я. Лернера и Н. М. Шахмаева. – М. : Просвещение, 1992. – 432 с.

4. Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена наказом МОН України № 854 від 11.09.2009 р. «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі».

5. Корнєєв В.П. Конструювання підручників для профільної школи / В.П. Корнєєв // Проблеми сучасного підручника. – 2009. – Вип. 9. – С. 237–241.

6. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В.М. Монахов // Межвуз. центр дистанц. образования МГОПУ им. М. А. Шолохова, Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.

7. Трубачева С.І. Роль шкільного підручника у формуванні загальнонавчальних компетентностей учнів / Трубачева С.І. // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. праць] / редкол. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 50–57.

8. Шамелашвілі Р.М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання / Р.М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. праць] / Редкол. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 8–20.

9. Щекатунова Г.Д. Модель підручника школи майбутнього: суспільні та дидактичні вимоги, характеристики / Щекатунова Г.Д. // Проблеми сучасного підручника : [зб. наук. праць] / редкол. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 41–49.

References

1. Bibik N.M. Vrakhuвання piznavalnykh interesiv uchniv u pidruchnikotvorenni / N.M. Bibik // Pidruchnik XXI stolittya. – 2003. – № 1–4. – S. 48–52.

2. Zhosan O.E. Teoriya i praktika pidruchnikotvorennya: istoriya i suchasniy stan / Zhosan O.E. // Visnyk pislyadiploynoї osvsti (UMO APN Ukrayini), 2009. – Vypusk 12. – S. 29–38.

3. Kakim byt uchebniku: didakticheskie printsipy postroeniya : [v 2 ch.] / Pod red. I. Ya. Lerner i N. M. Shakhmaeva. – M. : Prosveshchenie, 1992. – 432 s.

4. Kontseptsya profilnoho navchannya v starshiy shkoli, zatverdzhena nakazom MON Ukraini № 854 vsd 11.09.2009 r. «Pro zatverdzhennya novoyi redaktsiyi Kontseptsiyi profilnoho navchannya u starshiy shkoli».

5. Korneev V.P. Konstruyuvannya pidruchnykiv dlya profilnoyi shkoly / V.P. Korneev // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – 2009. – Vip. 9. – S. 237–241.

6. Monakhov V.M. Vvedenie v teoriyu pedagogicheskikh tehnolohiy: monografiya / V.M. Monahov // Mezhvuz. tsentr distants. obrazovaniya MGOPU im. M.A. Sholokhova, Volgogr. gos. ped. un-t . – Volgograd: Peremena, 2006. – 318 s.

7. Trubacheva S. I. Rol shkilnoho pidruchnyka u formuvanni zahalnonavchalnykh kompetentnostey uchniv / Trubacheva S. I. // Problemy suchasnoho pidruchnyka : [zb. nauk. prats] / redkol. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vip. 9. – S. 50–57.

8. Shamelashvili R. M. Pidruchnyk dlya zahalnoosvitnoyi shkoly yak fenomen navchalno-metodychnoho kompleksu ta deyaki pytannya yoho ekspertnoho otsynuvannya / R. M. Shamelashvili // Problemy suchasnoho pidruchnyka : [zb. nauk. prats] / Redkol. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – Vip. 8. – S. 8–20.

10. Shchekaturina H. D. Model pidruchnyka shkoly maybutnoho: suspilni ta dydaktychni vymohy, kharakterystyky / Shchekaturina H. D. // Problemy suchasnoho pidruchnyka : [zb. nauk. prats] / redkol. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vip. 9. – S. 41–49.

Доротюк В. И.

ТРЕБОВАНИЯ К УЧЕБНИКАМ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ. ПРОФИОРИЕНТАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ.

В статье доказывается необходимость создания учебников для профильной школы с учетом необходимости реализации содержания школьного образования на профильном уровне. В современном школьном учебнике все должно быть ориентировано на решение определенных учебно – воспитательных задач, одной из которых является профессиональная ориентация учащихся. Достичь такого эффекта можно благодаря формированию учебно – методических комплектов, которые будут состоять из печатного издания и библиотеки учебных материалов по профильным предметам на электронных носителях (библиотеки электронных наглядностей, виртуальные лаборатории и т.д.). Наряду с материалами, реализующими содержание профильного предмета необходимо предусмотреть интеграцию в содержание учебника профориентационного блока.

Ключевые слова: *профильная школа, учебно-методическая литература, учебник, учебная книга, профессиональная ориентация, профессиональная информация, профессиональная диагностика.*

Dorotyuk V. I.

THE REQUIREMENTS FOR THE TEXTBOOKS FOR PROFESSION- ORIENTED SCHOOL. CAREER-ORIENTED COMPONENT.

The paper proves the need for creating the textbooks for the profession-oriented school, taking into account the need to implement the content of school education in the profile level. In the modern school textbook everything should be focused on a particular type of – school problems, one of which is the professional orientation of students. You can achieve this effect by forming educational – teaching kits, which will consist of the book and the library of training materials for core subjects in electronic media (electronic visual aids libraries, virtual laboratories, etc.). Along

with the materials that implement the content of the profile object is necessary to provide the integration of vocational guidance in the content of the textbook unit.

The block of professional information give students the opportunity to get acquainted with the professions associated with the profile subject, to the requirements that these professions are presenting to the person.

The turning of professional diagnostics (available for self-study questionnaires, tests) will allow for the student to check their properties and professionally important qualities.

Because of that, students can show their individual tendencies, physiological capabilities, to compare them with the requirements of the profession to which they have an interest and aptitude, which will help them make the right decision about their suitability for professional work in the chosen field of labor.

Keywords: *specialized schools, teaching literature, textbook, vocational guidance, information, professional diagnosis.*

УДК 372.853

ПІДРУЧНИК З ФІЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Т. М. Засєкіна,

*кандидат пед. наук, заступник директора,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті розглядаються функції підручника з фізики у формуванні предметної (фізичної) компетентності учнів основної школи в системі «державний стандарт – навчальна програма – компетентісно орієнтована методика навчання». Пропонується алгоритм визначення структури предметної компетентності учнів основної школи з фізики, яка є ключовим чинником методичного апарату підручника, його функцій.

Алгоритм визначення структури предметної компетентності учнів основної школи з фізики полягає в тому, що на засадах методологічного і системного підходів структурується система наукового знання курсу фізики основної школи. Ця система є матрицею, що формує структуру предметної компетенції, яка в свою чергу формує структуру предметної компетентності учня.

З позиції компетентісного підходу, в якості вимог виступають компетенції, а в якості досягнутих учнями результатів – рівні сформованості компетентностей. При цьому підручник, як цілісно організована система взаємопов'язаних наукових знань і компетенцій є провідником у ланці «зміст

освіти – навчальний процес». Оновлення традиційних функцій підручника ми пов'язуємо з придбанням учнями предметної й ключових компетентностей через методичний апарат підручника.

Ключові слова: предметна (фізична) компетентність, методичний апарат підручника, функції підручника.

Постановка проблеми. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти [5]. Нині школа задіює реальні механізми впровадження в освітню практику компетентнісного підходу, але при цьому залишається багато питань, які потребують ґрунтовного наукового дослідження: якими є ознаки підручника, розробленого на засадах компетентнісного підходу, як реалізовувати компетентнісно-орієнтовану систему навчання, а не знанєво-предметну, як формувати й оцінювати ключові й предметні компетентності учнів. Пошук інноваційних підходів до розроблення компетентнісної орієнтованих методик навчання та відповідного навчально-методичного забезпечення є одним із актуальних напрямів наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень. Компетентністний підхід в освіті, як проблема, досліджується багатьма зарубіжними і вітчизняними науковцями. Значний внесок у дослідженні цього процесу у вітчизняній теорії й практиці належить Н. М. Бібік, М. І. Бурді, В. Г. Кременю, О. І. Локшиній, О. І. Ляшенку, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.. Ними дослідженні засади компетентнісного підходу до визначення: цілей й змісту освіти, проблеми вибору технологій навчання, співвідношення компетенцій і компетентностей у результатах освіти. Наукові дослідження Л. П. Величко [2], Н. Б. Голуб [4], О. М. Топузова [11], та ін. спрямовані на пошук інноваційних шляхів до відбору, структурування та реалізації змісту шкільної освіти в програмах, підручниках та навчально-методичних посібниках на засадах компетентнісного підходу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): визначити функції підручника з фізики у формуванні предметної (фізичної) компетентності учнів основної школи.

Основна частина. Наприкінці 80-х років Л. Я. Зоріною описано взаємозв'язки «програма – підручник – учитель», відображено творче ставлення учителя до організації навчально-виховного процесу [7]. На сучасному етапі з позиції компетентнісного підходу цей взаємозв'язок набуває вигляду: «державний стандарт – навчальна програма – компетентнісно орієнтована методика навчання». Підручник вже не розглядається як самодостатній елемент дидактичної системи. Нова якість реалізації державних стандартів досягається, в першу чергу, через створення на принципово нових засадах дидактичних засобів навчально-методичного забезпечення. До них слід віднести навчально-методичні комплекти нового покоління (підручник – робо-

чий зошит – електронний освітній ресурс – посібник для вчителя), наочні й навчальні засоби, що утворюють цілісну повнофункціональну систему. У такому разі, зміст, структура і методичний апарат підручників мають бути розроблені так, щоб бути «дорожньою картою» на шляху реалізації вимог державного стандарту й навчальної програми, сприяти організації навчання на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів і в той же час не обмежувати творчість учителя.

Не вдаючись до детального аналізу взаємозв'язку «державний стандарт – навчальна програма», зазначимо, що державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти визначає вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи за галузями. Навчальна програма з предмету, зокрема з фізики конкретизує для кожного класу визначені Державним стандартом результати навчання, деталізує навчальний зміст фізичного компоненту освітньої галузі «Природознавство», у результаті засвоєння якого такі результати досягаються, а також містить рекомендації щодо виявлення та оцінювання результатів навчання.

Більш детального дослідження потребує подальша трансформація «навчальна програма – підручник, як елемент компетентісно орієнтованої методики навчання». Спершу проведемо аналіз змісту навчальної програми з фізики для основної школи з метою встановлення структури предметної компетенції з фізики.

У пояснювальній записці навчальної програми з фізики для основної школи [9] сформульована головна мета навчання фізики в середній школі, описана структура шкільного курсу фізики (два логічно завершені центри) і завдання курсу фізики основної школи, визначені його системотворчі елементи. Схарактеризовані вимоги до таких складників системи навчання фізики як навчальний фізичний експеримент, алгоритми розв'язування фізичних задач, методи й прийоми формування фізичних понять, законів, фактів, ціннісного ставлення учнів до фізичного знання. Далі подано структурований по розділах зміст навчального матеріалу базового курсу фізики та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з його опанування.

Базовий курс фізики закладає основи фізичного знання: учні мають опанувати суть основних фізичних понять і законів, оволодіти науковою термінологією, основними методами наукового пізнання, мати сформоване уявлення про фізичну картину світу. Застосовуючи системний та методологічний підходи [3; 8] пропонуємо з навчальної програми виокремити структурні елементи системи наукового знання базового курсу фізики:

Фізичні явища і процеси	Фізичний тезаурус	Фізичні методи наукового пізнання	Історичний характер становлення знань	Застосування в суспільній діяльності
-------------------------	-------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

Предметна компетенція виводяться як реальна вимога до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до предмета.

Предметна компетенція визначається вимогами Державного стандарту базової і повної загальної освіти [5], критеріями навчальних досягнень, навчальною програмою з фізики [9]. Вимоги, що зазначені у цих документах через матрицю системи наукового знання становлять *предметну компетенцію з курсу фізики основної школи*:

- *знати і розуміти* основи фізичного тезаурусу (поняття, величини, закони, закономірності, моделі, формули, рівняння) для опису й пояснення основних фізичних властивостей та явищ навколишнього світу,

- *уміти* застосовувати методи наукового пізнання і *мати навички* проведення дослідів, вимірювань, опрацьовувати дані (обчислення, побудова графіків), розв'язувати фізичні задачі;

- *оцінювати* історичний характер становлення знань з фізики, внесок видатних вчених, роль і значення знань для пояснення життєвих ситуацій, прояви їх використання в суспільній діяльності

Структура предметної компетенції в свою чергу формує структуру предметних компетентностей учнів – набутий учнями у процесі навчання фізики досвід діяльності, пов'язаної із засвоєнням, розумінням і застосуванням нових знань.

У психолого-педагогічних джерелах [1; 10] компетентність визначають як загальну здатність особистості до якої-небудь діяльності, що базується на знаннях, вміннях та навичках набутих в процесі навчання. Але на відміну від традиційних знань, навичок і вмінь, компетентність є інтегрованою здатністю особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Вияв компетентностей підкріплюється особистісними якостями (працьовитість, витривалість, захопленість, наполегливість, старанність) [1]. У зв'язку з цим рівень сформованості предметної компетентності з фізики можна виявити за певними ознаками:

- 1) оволодіння теоретичними знаннями, що їх можна виявити під час усного чи письмового опитування, тестування;

- 2) уміння використовувати теоретичні знання під час розв'язування задач різного типу (розрахункових, експериментальних, якісних) та оволодіння узагальненими експериментальними уміннями та навичками, що їх можна виявити під час виконання лабораторних робіт і фізичного практикуму;

- 3) виявлення ставлення, творчих здібностей, креативного мислення під час виконання творчих завдань, навчальних проєктів, творчих експериментальних робіт, виготовлення приладів, комп'ютерного моделювання фізичних процесів тощо).

З урахуванням зазначених ознак та структури предметної компетенції *предметна компетентність учнів з фізики структурується за такими критеріями*:

<i>Розуміє й аналізує</i>	<i>Уміє застосовувати</i>	<i>Виявляє ставлення і оцінює:</i>
фізичні характеристики стану природного середовища; дві форми існування матерії; основні поняття і фізичні величини для опису явищ і процесів макро- і мікросвіту; атомно-молекулярну будову речовини, механізм перетворення атомних ядер, особливості гравітаційного, електричного та магнітного полів, поширення світла в різних середовищах; фізичну суть механічних, теплових, електричних, магнітних, світлових, ядерних явищ і процесів та фізичні величини, що їх характеризують	експериментальні і теоретичні методи наукового пізнання під час проведення досліджень фізичних явищ і процесів, розв'язувати фізичні задачі; здобуті знання для пояснення агрегатних станів речовини, механізму перетворення атомних ядер; особливостей речовини та поля, властивостей механічного і теплового руху, опису взаємодії електрично заряджених тіл (рухомих і нерухомих), механізму електричного струму у різних середовищах; здобуті знання для пояснення фізичних явищ і процесів, практичного використання фізичних явищ і законів у технічних пристроях, на виробництві, у різних сферах життєдіяльності людини	Оцінює роль фізичних знань у житті людини, суспільному розвитку, техніці, розвитку сучасних технологій; межі застосування фізичних законів; виявляє ставлення до раціонального використання природних ресурсів і енергії, оцінює прояв гравітаційного та електромагнітного полів, їх вплив на навколишнє природне середовище і організм людини

Подібним чином можна встановити структуру предметної компетентності за відповідними розділами (темами) курсу фізики для основної школи. Такий підхід дає змогу розробляти у кожному розділі (темі) комплекс домінуючих засобів, методів і прийомів навчання і контролю, які в першу чергу спрямовані на формування предметної компетентності. При цьому підручник, як цілісно організована система взаємопов'язаних наукових знань і компетенцій є провідником у ланці «зміст освіти – навчальний процес», а не інформаційним носієм змісту програми, її тлумачником.

У ході розроблення компетентнісно орієнтованої концепції підручника, ми починали з визначення його функцій [6], адже підручник розробляється як книга для учня, але є інструментом в руках вчителя, який використовує в процесі навчання всі функції підручника. У теорії підручника є кілька класифікацій функцій підручника, однак найчастіше виділяють такі основні: інформаційну, трансформаційну, систематизуючу, узагальнюючу, розвиваючу, виховну, самоосвіти і самоконтролю. Ці функції підручника залишаються актуальними, в той же час оновлення підручників ми пов'язуємо з придбанням учнями предметної й ключових компетентностей. Розвиток в учнів умінь

вчитися, розкриття компетентнісно-орієнтованої методики навчання через методичний апарат підручника, використання досвіду учнів – ці завдання ми намагалися реалізувати в своїх підручниках.

Як відомо, інформаційна функція підручника спрямована на фіксацію предметного змісту. У першу чергу, підручник розкриває основний зміст предмета, інформує про нього учнів. Тому ця функція тісно пов'язана з трансформаційної функцією підручника, що полягає у перетворенні і переробці науково-теоретичних, світоглядних, техніко-технологічних та інших знань науки, в навчальний матеріал. Займаючись відбором і трансформацією змісту, ми переслідували такі цілі: 1) забезпечення доступності змісту для даної вікової категорії; 2) встановлення значущих для даної категорії учнів зв'язків вивченого матеріалу з життям, з практикою; 3) оптимальна активізація навчальної діяльності учнів шляхом введення елементів проблемного викладу й діяльнісного підходу; 4) посилення його переконливості, науковості та емоційної виразності.

Оскільки формування предметної компетентності учня не є механічною операцією по засвоєнню фактів, формул, правил, законів, теорій, то текст підручника повинен постійно спонукати учня до аналізу викладеного матеріалу, порівнянню фактів, проведенням аналогій, зіставленням з раніше засвоєним. Будучи носієм певного, обов'язкового навчального матеріалу, підручник покликаний всіляко полегшувати учневі процес засвоєння і закріплення цього матеріалу, допомагати йому самостійно відновлювати прогалини у знаннях і уміннях. Звідси такі традиційні функції підручника, як функції узагальнення, самоконтролю та самоосвіти. Досягти цього можна за рахунок збільшення дидактичної навантаження на завдання і вправи, їх диференціацію. У наших підручниках ми пропонуємо достатню кількість питань і завдань, різних рівнів складності, і які спрямовані на досягнення різних освітніх цілей.

На сучасному етапі розвитку освіти, особливим і все більш значущим стає процес придбання таких специфічних функцій підручника, як інтегруюча і координуюча. Бурхливий розвиток засобів масової інформації, насичення навчального процесу мультимедійними посібниками призводять до того, що підручник не може виступати в якості єдиного джерела навчальної інформації. Інформаційні ресурси з дня на день розміщують таку кількість найрізноманітнішої та оперативної інформації, що ніякий підручник в цьому з ними конкурувати не може. Засоби масової інформації, інформаційні засоби навчання, несуть багатющу і дуже цінну інформацію, але така інформація по своїй суті залишається фрагментарною. У підручнику ж цілеспрямовано відібрано основне, в ньому відпрацьовані в системі основні знання. Підручник фізики покликаний дати цілісне уявлення про предмет вивчення, про світ і закони його розвитку, про застосування цих законів в практичній діяльності людини. Розрахований на постійне і повсякденне користування протягом тривалого часу, підручник в першу чергу інтегрує знання та вміння, набуті школярем у процесі навчання у різних видах діяльності та з різних навчаль-

них джерел. Тим самим сучасний підручник має допомогти учневі самостійно і правильно оцінювати факти, переробляти масиви інформації. Озброюючи учня методами наукового підходу до фактів і явищ, підручник створює плацдарм для ефективної самоосвіти школяра, для його самостійної продуктивної діяльності, як у процесі навчання, так і в подальшому житті. Слід зазначити, що з усіх засобів навчання, які знаходяться в розпорядженні вчителя, тільки підручник має інтегруючу й систематизуючу функцію, тільки він здатний забезпечити внутрішній взаємозв'язок компонентів системи навчання з опорою на міжпредметні зв'язки.

Формування предметної компетентності пов'язане з виконанням певних видів діяльності. У фізиці ключовим об'єктом діяльності є, перш за все, фізичний експеримент. На нашу думку, у підручнику мають бути представлені і проілюстровані всі види експерименту: демонстраційний, лабораторний, експериментальні задачі, задачі-досліди тощо. Саме під час виконання фізичних дослідів формуються специфічні вміння і навички. У такому розумінні представлення фізичного експерименту в підручнику повинне спонукати до дослідження, аналізу, формулювання висновків, тобто вчити виявляти компетентність.

Висновки. Розроблені нами підручники з фізики – це підручники, в яких структурований як навчальний матеріал, так і способи діяльності з ним. Підручники націлені не тільки на формування знань і навичок, а вчать діяти усвідомлено. Зазвичай навчання більше орієнтоване на питання «як?», на дії за зразком, вимагає багаторазових повторень для підтримки навичок. У наших підручниках приділяється достатньо уваги питанню «чому?», що має великий компетентнісний потенціал. Під час розроблення підручників з фізики для основної школи, ми, в першу чергу, враховували, що компетентнісно-орієнтоване навчання дає можливість кожному учневі, спираючись на його здібності, схильності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні та навчальній діяльності. Значущими стають ті складові компоненти підручника, які розвивають індивідуальність учня, створюють всі необхідні умови для його саморозвитку, самовираження.

Необхідною умовою формування компетентностей є діяльнісна спрямованість у навчальному процесі, яка передбачає постійне включення учнів у різні види педагогічно доцільною активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практична його спрямованість. Все це, на нашу думку, має вирізняти компетентнісно-орієнтовану систему навчання, головним елементом якої є підручник.

Література

1. Бібік Н. М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Бібік Н. М. // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т.3 : Загальна середня освіта. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 75–86 .

2. Величко Л. Методична система навчання хімії: перезавантаження / Людмила Величко // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 7 – 13.
3. Голин, Г. М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы: кн. для учителя. / Г. М. Голин. – М.: Просвещение, 1987. – 127 с.
4. Голуб Н. Б. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу / Н. Б. Голуб // Дивослово. – 2013. – № 9. – С. 2 – 8.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // <http://www.mon.gov.ua/>
6. Засекіна Т. М. Розробка підручників з фізики для основної школи на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів / Т. М. Засекіна // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Пед. думка. – 2012. – Вип. 12. – С. 372-376.
7. Зорина Л. Я. «Программа – учебник – учитель» / Л. Я. Зорина. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
8. Ляшенко О. І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи. / О. І. Ляшенко. – К.: Генеза, 1996. – 128 с.
9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. 7-9 класи. / К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с.
10. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 4–8.
11. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Пед. думка. – 2012. – Вип. 12. – С. 241-247.

References

1. Bibik N. M. Kompetentsiyi i kompetentnist' u rezul'tatakh pochatkovoyi osvity / Bibik N. M. // Pedagogichna i psykholohichna nauka v Ukraini : zb. nauk. prats' : v 5 t. – T. 3 : Zahal'na serednya osvita. – K. : Pedagogichna dumka, 2012. – S. 75–86 .
2. Velychko L. Metodychna systema navchannya khimiyyi: perezavantazhennya / Lyudmyla Velychko // Biolohiya i khimiya v suchasniy shkoli. – 2013. – № 3. – S. 7 – 13.
3. Holin, H. M. Voprosy metodolohii fiziki v kursye sredney shkoly: kn. dlya uchytelya. / H. M. Holin. – M.: Prosveshchenie, 1987. – 127 s.
4. Holub N. B. Metodychni rekomendatsiyi shchodo navchannya ukrayins'koyi movy v umovakh kompetentnisnogo pidkходу / N. B. Holub // Dyvoslovo. – 2013. – № 9. – S. 2 – 8.
5. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity // <http://www.mon.gov.ua/>
6. Zasyekina T. M. Rozrobka pidruchnykiv z fizyky dlya osnovnoyi shkoly na zasadakh osobystisno-oriyentovanoho, diyal'nisnogo ta kompetentnisnogo

pidkhodiv / T.M. Zasyekina // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb.nauk.prats'. – K.: Ped.dumka. – 2012. – Vyp.12. – S.372-376.

7. Zorina L. Ya. «Prohramma – uchhebnyk – uchitel'» / L. Ya.Zorina. – M.: Znanye, 1989. – 80 s.

8. Lyashenko O.I. Formuvannya fizychnoho znannya v uchniv seredn'oyi shkoly. / O.I. Lyashenko. – K.: Geneza, 1996. – 128 s.

9. Navchal'ni prohramy dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: Fizyka. 7-9 klasy. / K.: Vydavnychyy dim «Osvita», 2013. – 32 s.

10. Savchenko O. Ya. Klyuchovi kompetentnosti – innovatsiynny rezul'tat shkil'noyi osvity / Ridna shkola. – 2011. – № 8-9. – S. 4–8.

11. Topuzov O. M. Rol' i mistse pidruchnyka v realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu do navchannya / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb.nauk.prats'. – K.: Ped.dumka. – 2012. – Vyp.12. – S.241-247.

Засекина Т. Н.

УЧЕБНИК ФИЗИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются функции учебника по физике в формировании предметной (физической) компетентности учащихся основной школы в системе «государственный стандарт – учебная программа – компетентноно ориентированная методика обучения». Предлагается алгоритм определения структуры предметной компетентности учащихся основной школы по физике, которая является ключевым фактором методического аппарата учебника, его функций.

Алгоритм определения структуры предметной компетентности учащихся основной школы по физике заключается в том, что на основании методологического и системного подходов структурируется система научного знания курса физики основной школы. Эта система является матрицей, формирующей структуру предметной компетенции, которая в свою очередь формирует структуру предметной компетентности ученика.

С позиции компетентностного подхода, в качестве требований выступают компетенции, а в качестве достигнутых учащимися результатов – уровни формирования компетентностей. При этом учебник, как целостно организованная система взаимосвязанных научных знаний и компетенций является проводником в звене «содержание образования – учебный процесс». Обновление традиционных функций учебника мы связываем с приобретением учащимися предметной и ключевых компетентностей через методический аппарат учебника.

Ключевые слова: предметная (физическая) компетентность, методический аппарат учебника, функции учебника.

A TEXTBOOK ON PHYSICS AS A MEANS OF THE FORMATION OF THE PUPILS' SUBJECT COMPETENCES

In the article, the functions of the textbook on Physics in the formation of the subject (physics) competence of the secondary schoolchildren in the system «state standard – educational program – competence-oriented methodology of teaching» are observed. The algorithm of the definition of the structure of the secondary schoolchildren's physics subject competence which is a key factor of the methodological apparatus of a textbook, its functions is suggested.

The algorithm of the definition of the structure of the secondary schoolchildren's physics key competence is the following: on the basis of the methodological and the system approaches, the system of the academic awareness of the physics course at the comprehensive school is structured. This system is a matrix that forms the structure of the subject competence which, in its turn, forms the structure of the pupil's subject competence.

In accordance with the competence-based approach, the requirements comprise the competences and the results which are achieved by the pupils as well as the levels of the competences formation. In this case, a textbook as an integrally organized system of the interrelated academic awareness and competences is an interlink in the chain «education content – teaching process». The renovation of the traditional functions of a textbook is related to the formation of the pupils' subject and key competences by means of the methodological apparatus of a textbook.

Keywords: *subject (physics) competence, methodological apparatus of a textbook, function of a textbook.*

УДК 371.134 (045)

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ЕКОЛОГІЇ

Н. В. Захарчук,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: natalia_lets_talk@yahoo.com*

У статті виділяються основні дидактичні умови формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти,

визначено мінімальну кількість екологічних знань для опанування у старшій школі та проаналізовано шляхи фундаменталізації екологічних знань старшокласників засобами підручника з екології.

Ключові слова: *екологічні знання, фундаменталізація екологічних знань, дидактичні умови, старшокласник, зміст підручників з екології.*

Постановка проблеми. У старшій школі одним з пріоритетних завдань постає формування екологічної культури учня не лише як світоглядного орієнтиру особистості, а й як регулятора майбутньої професійної діяльності. Завдання профільного навчання полягає в опануванні старшокласниками сукупності знань, засвоєнні правил, норм і стереотипів поведінки в природному світі. Старша школа сьогодні серед основних цілей виділяє формування в учнів здатності розкривати соціально-природні закономірності і навички, розумітися на відповідних залежностях, що характеризують гармонійну єдність людини і довкілля, раціональне освоєння людиною природної та соціальної дійсності. Одним з перспективних засобів реалізації цих екологічно-орієнтованих завдань у системі середньої освіти в Україні є фундаменталізація її змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових підходів засвідчує, що багато провідних фахівців беруть участь у вивченні і розробці проблем екологічної освіти (Буринська Н. М., Зверев І. Д., Кримський С. В., Лисенко М. В., Лук'янов Л. Б., Ничкало Н. Г., Плахотник О. В., Тарасенко Г. С. та ін.). Питання екологічної освіти учнів розглядаються в роботах В. В. Авдєєвої, Л. І. Білик, В. С. Крисаченка, М. Л. Курка та ін. Зокрема, значна кількість робіт присвячена проблемам екологічних знань у формуванні екологічної свідомості (Голубець М. А., Кисельов М. М., Крисаченко В. С. та ін.) тощо. Проблема фундаменталізації навчального процесу як умови поліпшення його якості досліджується Васківською Г. О., Гончаренком С. У., Ковтонюк М. М., Кузьміною І. П., Ледньовим В. С., Лузік Є. В., Тархан Л. З. та ін.

Формулювання мети статті. Аналіз літератури з екологічної тематики свідчить про значний інтерес до фундаментальних, узагальнюючих досліджень в галузі екологічного знання. Дослідники розглядають питання, пов'язані із відношенням «людина – природа». Утім, у науковій літературі практично не розглядаються питання формування екологічних знань старшокласників у процесі профільного навчання з огляду на фундаменталізацію змісту освіти. Не зважаючи на чисельність робіт з проблем формування екологічних знань, розвитку екологічної свідомості старшокласників та фундаменталізації змісту навчальних предметів у старшій школі, недостатньо вивченою лишається проблема фундаменталізації саме екологічних знань учнів старшої школи.

Таким чином, метою нашого дослідження є виділення основних дидактичних умов формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти, визначення певної мінімальної кількості екологічних знань для опанування у старшій школі та аналіз шляхів фундаменталізації екологічних знань старшокласників засобами підручника з екології.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні в Україні система екологічної освіти визначається та регулюється відповідною нормативно-правовою базою, головним документом якої з певністю можемо визначити Концепцію екологічної освіти [3]. Ця концепція метою екологічної освіти виділяє формування фундаментальних екологічних знань, навичок, екологічного мислення й свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Поставлена мета окреслює і завдання: сформувати екологічну культуру всіх верств населення, підготувати фахівців-екологів для різних галузей народного господарства, удосконалити, узгодити та стандартизувати термінологію в галузі екологічних знань.

Аналіз наукової літератури щодо проблем екологічної культури, формування екологічної свідомості, екологічного мислення, особливостей навчально-виховного процесу в старшій школі тощо дозволив нам виділити основні дидактичні умови формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти. До таких дидактичних умов ми пропонуємо віднести соціально-позитивну мотивацію процесу опанування екологічними знаннями учнями старшої школи, визначення певної мінімальної кількості екологічних знань для вивчення у старшій школі, екологізацію навчальних предметів, інтеграцію екологічних знань через забезпечення міжпредметних зв'язків, орієнтацію екологічних знань на профільне спрямування навчального процесу та вибір оптимальних форм, методів і прийомів навчання екології.

Оскільки однією з цілей старшої школи є сформувати цілісну систему фундаментальних екологічних знань учнів, для її досягнення необхідне чітке розуміння сутності екологічних знань та уявлення про те, які саме екологічні знання можуть розглядатися фундаментальними. Тобто, важливим є визначення певної мінімальної кількості екологічних знань для опанування у старшій школі, що виступає однією з дидактичною умовою формування системи екологічних знань учнів старшої школи у процесі фундаменталізації змісту освіти.

Як стверджує А. В. Матвійчук, екологічне знання постає результатом пізнавальної діяльності людства, сконцентрованим досвідом та сукупністю певних моделей поведінки у навколишньому світі. Їх когнітивна основа передбачає систематизацію та структурування всіх відповідних складових – теоретичних побудов, методів, закономірностей, сукупностей різноманітних фактів та відображень. Все це сприяє цілісному уявленню про довкілля та місце людини в природі [6].

Екологічне знання може розглядатися як: насамперед мислення, що ґрунтується на певному світогляді, а екологічний світогляд полягає в уявленні про структуру і функції природи, про світ, який існує і діє незалежно від того, входить до нього людина як складова чи ні, взаємодія з яким зумовлює об'єктивне знання (Горбулінська С. М.) [1 с. 90]; цілісне, специфічне коло знань відображення наукової картини світу в змісті навчальних предметів (Левчук Н. В., Білявська Л. О.) [5]; наукові знання про взаємозв'язок у сис-

темі «людина – суспільство – природа», знання основних закономірностей і взаємозв'язків у природі та суспільстві (Курняк Л. М.) [4]; спосіб цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем тобто – як деяка модель поведінки у навколишньому світі (Матвійчук А. В.) [6] тощо. Тобто, екологічне знання розглядається як складна система різних структурованих фактів, закономірностей, уявлень, відображень, що утворюють цілісну картину про навколишнє середовище та місце людини в природі. Воно беззаперечно пов'язане з формуванням світогляду людини загалом та екологічного світогляду зокрема, тому входить в тій чи іншій мірі до змісту всіх навчальних предметів.

Ненауковими компонентами екологічного знання є: неявне екологічне знання, яке корінням іде у практичний досвід, міфологічні уявлення та традицію; передумовне екологічне знання втілює вихідну картину навколишньої реальності, позначає природу за допомогою деяких соціокультурних образів; особистісне екологічне знання можна розглядати як результат інтелектуальної самовіддачі в процесі опанування світом природи; емоційне екологічне знання – це надбання індивідуальної психічної реальності, в межах якої розуміння та переживання не мають пізнавальних обмежень та взаємодоповнюють одне одного.

Ненаукова частина, тобто неявне, передумовне, особистісне та емоційне екологічне знання, є певним ґрунтом для виникнення та існування високо теоретизованих форм екологічного знання. Щодо наукового екологічного знання, то воно структурується на: екологічні дисципліни спеціального та прикладного характеру; цикл дисциплін біологічного профілю, що вивчають коло питань про взаємини організмів з навколишнім середовищем, а також про функціонування екосистем різного рівня організації; синтезовані комплексні наукові напрямки (на ґрунті практично всіх галузей сучасної науки як природознавчого, так і гуманітарного профілю), мета яких – розв'язання глобальних екологічних проблем [6, 7].

Сучасна шкільна освіта базується на обов'язковості вивчення конкретно визначеної кількості, обсягів дисциплін на різних ступенях навчання і чітко визначеній оптимальній кількості понять і термінів на кожному рівні середньої освіти, узгодженості і ясності щодо основних понять та термінів. Винятком не має бути й екологічна освіта старшокласників.

Учні старшої школи мають володіти поглибленим рівнем екологічної освіти відповідно до спеціалізації. Такий рівень передбачає усвідомлення старшокласниками взаємозалежності екології та економіки, знання груп професій за впливом на довкілля тощо. Учні старшої школи мають знати особливості впливу на навколишнє середовище обраної майбутньої професії, відповідні вимоги до фахівця, бути обізнаними у екологічному законодавстві відповідної галузі господарства, добре орієнтуватися в екологічних проблемах України. В цілому у старшокласників має бути сформована особистісна екологічна позиція і вміння її відстоювати в умовах правової демократичної держави [3].

Зважаючи на вищезазначене та опираючись на наукові дослідження сучасних вчених (Добровольський В. В., Солошич І. О., Царик Т. Є., Файфура В. В. та ін.), виділимо основні складовими екологічних знань, якими має володіти учень старшої школи. Це екологічні знання про: біосферу та її структурні одиниці; екосистеми, їх біотичну структуру, генетичні типи, принципи класифікації; живу речовину та її роль в біосферних процесах; закономірності кругообігу речовин, енергії та інформації; систему «людина – суспільство – біосфера – космос»; основні види антропогенного впливу на компоненти довкілля та їх негативні наслідки; основні глобальні, державні і регіональні екологічні проблеми та шляхи їх вирішення; економічні, законодавчі та нормативно-правові принципи раціонального природокористування; основи державної та регіональної екологічної політики тощо [3, 8].

Зважаючи на те, що екологічні знання опановувалися учнями впродовж всього терміну навчання у школі, і вони входять в тій чи іншій мірі до змісту всіх навчальних предметів, в 11-му класі (рівень стандарту та академічний рівень) вводиться курс «Екологія», розрахований на 17 годин (0,5 тижневого навантаження), який і узагальнює шкільну екологічну освіту. Навчальний курс орієнтований на висвітлення екологічних проблем пов'язаних із змінами і перетвореннями природних процесів і компонентів природи. Загальна мета курсу позиціонується як формування завершальних елементів екологічної культури старшокласників, навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на бережливому ставленні до природи як унікального природного ресурсу.

Загальновідомо, що підручник є найбільш важливим засобом у системі навчання. Без необхідного матеріалу, що міститься в навчальних підручниках та посібниках, не може бути й мови про виховання екологічно свідомої особистості. Тому одним із завдань нашого дослідження є аналіз підручників з екології для 11-го класу на відповідність їх змісту та структури меті курсу та системі фундаментальних екологічних знань, якими повинні володіти учні старшої школи. Наш вибір зупинився на підручнику «Екологія» (11 клас) авторів Царик Л. П., Царик П. Л. та Вітенко І. М. (рівень стандарту, академічний рівень) [2].

При першому знайомстві з цим підручником звертає на себе увагу, передусім, його висока поліграфічна якість, численні ілюстрації екологічного характеру, структурування кожного розділу, наявність ключових категорій і понять, висновків до кожного параграфу та запитання і завдання для самоконтролю, що якнайкраще сприяють успішному розумінню та узагальненню старшокласниками нового матеріалу і, разом з тим, апелюванню до вже відомого з інших предметів.

Підручник пропонує наступні теми для вивчення: «Екологія як наука про довкілля», «Природа і людина: системний підхід», «Проблема забруднення природного середовища та стійкості геосистем до антропогенних навантажень», «Проблема деградації природних компонентів», «Проблема змі-

ни ланок колообігів речовин і потоків енергії», «Проблема збалансованого природокористування», «Проблема збереження біотичного і ландшафтного різноманіття», «Проблема оптимальної ландшафтно-екологічної організації території».

У процесі роботи над вивченням зазначеного підручника ми можемо відмітити правильність і науковість викладення матеріалу, повноту розкриття понять і закономірностей, точність вживання екологічної термінології. Практичні роботи передбачають розв'язання нескладних екологічних задач, здійснення порівняльного аналізу, проведення спостереження, міні-дослідження, дискусій, семінарів, «круглих столів», ділових ігор, моніторингових досліджень, написання творчих робіт тощо.

Попри включення до змісту підручників досить різноманітних екологічних тем, які сприяють систематизації екологічних знань старшокласника, лишається відкритим питання щодо більш ґрунтовного розкриття питань основних глобальних, державних і регіональних екологічних проблем та шляхів їх вирішення, основ державної та регіональної екологічної політики.

Висновки. Отже, сучасний етап розвитку суспільства підіймає проблему фундаменталізації екологічних знань у старшій школі, чому на нашу думку сприяє дотримання певних дидактичних умов. Крім того, фундаменталізації екологічних знань старшокласників сприяє визначення основних складових екологічних знань, а саме знання про: біосферу та її структурні одиниці; екосистеми, їх біотичну структуру, генетичні типи, принципи класифікації; живу речовину та її роль в біосферних процесах; закономірності кругообігу речовин, енергії та інформації; систему «людина – суспільство – біосфера – космос»; основні види антропогенного впливу на компоненти довкілля та їх негативні наслідки; основні глобальні, державні і регіональні екологічні проблеми та шляхи їх вирішення; економічні, законодавчі та нормативно-правові принципи раціонального природокористування; основи державної та регіональної екологічної політики тощо. Систематизації визначеного мінімуму екологічних знань учнів старшої школи значною мірою сприяє курс екології та підручники, які учні використовують. Досліджуваний підручник з екології повністю відповідає дидактичним вимогам, характеризується високою науковістю, доступністю, точністю, ясністю і яскравістю викладення змісту, його практичною спрямованістю, міжпредметними зв'язками, що значною мірою сприяє та полегшує введенню і вивченню учнями екологічно спрямованого матеріалу. Тобто, підручник є достатньо цікавими для учнів, написаний зрозумілою і легкою для сприймання мовою, що відповідає віковим можливостям засвоєння старшокласниками їх змісту та структурований таким чином, щоб апелювати до загальноосвітньої підготовки й життєвого досвіду учнів, відкриваючи при цьому великі можливості для організації самостійної роботи, для стимулювання потреби у самоосвіті.

Література

1. Горбулінська С. Психолого-педагогічні особливості формування екологічних знань старшокласників / С. Горбулінська // Вісник Львівського університету, 2008. – Вип. №24. – С. 87–92.
2. Екологія 11 клас : підручник / Л. П. Царик, П. Л. Царик, І. М. Вітенко. – К. : Генеза, 2011. – 96 с.
3. Концепція екологічної освіти України від 20.12.2001р. [Електронний ресурс] // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 7. – Режим доступу : <http://www.osvita.irpin.com>
4. Курняк Л. М. Екологічне виховання студентів ВНЗ / Л. М. Курняк, О. А. Курняк. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012
5. Левчук Н. В. Формування системи екологічних знань учнів в процесі вивчення розділу «Рослини» / Н. В. Левчук, Л. О. Білявська. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Pedagogica/30478.doc.htm
6. Матвійчук А. В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. Монографія / А. В. Матвійчук. – Рівне : «Ліста-М», 2002. – 147 с.
7. Махмутов М. И. Вопросы интегративного потенциала дидактики / М. И. Махмутов, Н. А. Артемьева // Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. научн. тр. – М. : Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 4–42.
8. Основи екології : підручник [Електронний ресурс] // Т. Є. Царик, В. В. Файфура. – Режим доступу : <http://do.gendocs.ru/docs/index-2174.html?page=4>

References

1. Horbulinska S. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti formuvannia ekolohichnykh znan starshoklasnykiv [Psychological and pedagogical peculiarities of environmental knowledge formation of the high school students] / S. Horbulinska // Bulletin of Lviv University, 2008. – №24. – Pp. 87–92. (ukr)
2. Ekologiya 11 klas : pidruchnyk [Ecology 11th grade : textbook] / L. P. Tsaryk, P. L. Tsaryk, I. M. Vitenko. – K. : Henesa, 2011. – 96 p. (ukr)
3. Konceptsiia ekolohichnoi osvity Ukrainy vid 20.12.2001 [The Concept of Environmental Education in Ukraine from 20.12.2001], available in the electronic resource : <http://www.osvita.irpin.com> (ukr)
4. Kurniak L. M. Ekolohichne vykhovannia studentiv VNZ [Environmental education of university students] / L. M. Kurniak, O. A. Kurniak, available in the electronic resource : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012 (ukr)
5. Levchuk N. V. Formuvannia systemy ekolohichnykh znan uchniv v protsesi vyvchennia rozdilu «Roslyny» [Forming the environmental knowledge of students while learning the topic «Plants»] / N. V. Levchuk, L. O. Bilavska, available in the electronic resource : http://www.rusnauka.com/11_EISN_2008/Pedagogica/30478.doc.htm (ukr)
6. Matviychuk A. V. Ekolohichne znannia ta styl myslennia suchasnoi nauky [Environmental knowledge and the way of thinking of modern science] Monografia / A. V. Matviychuk. – Rivne : «Lista-M», 2002. – 147 p. (ukr).

7. Makhmutov M. I. Voprosy integrativnogo potentsiala didaktiki [The Problems of Integrative Potential of Didactics] / M. I. Makhmutov, N. A. Artemieva // Problemy integratsii protsessa obucheniia v SPTU: Sb. nauchn. tr. – M., 1989. – Pp. 4–42. (rus).

8. Osnovy ekolohii : pidruchnyk [Environmental Science: textbook] / T. E. Tsaryk, V. V. Faifura, available in the electronic resource: <http://do.gendocs.ru/docs/index-2174.html?page=4> (ukr).

Захарчук Н. В.

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА ПО ЭКОЛОГИИ

В статье выделяются основные дидактические условия формирования системы экологических знаний старшеклассников в процессе фундаментализации содержания образования, определено минимальное количество экологических знаний для овладения в старшей школе и проанализированы пути фундаментализации экологических знаний старшеклассников средствами учебника по экологии.

Ключевые слова: экологические знания, фундаментализация экологических знаний, дидактические условия, старшеклассник, содержание учебников по экологии.

Zakharchuk N. V.

FUNDAMENTALIZATION OF ENVIRONMENTAL KNOWLEDGE OF HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS OF TEXTBOOK IN ECOLOGY

The task of specialized education in high school is in giving the basic knowledge, teaching rules, norms and behavior in the surrounding world. The ways to do it are to define fundamental ecological knowledge and to create conditions for their systematic learning. Despite the number of works on the formation and development of environmental awareness of high school students, fundamentalization of the content of subjects in high school, the problem of fundamentalization of ecological content of subjects for high school students remains understudied. The article highlights the major conditions for obtaining environmental awareness in the course of fundamentalization of high school curriculum. It also suggests the minimum of ecological knowledge to master in high school. The ways of fundamentalization of ecological knowledge of high school students by means of a textbook in Ecology are analyzed.

Keywords: environmental knowledge, fundamentalization of ecological knowledge, teaching conditions, high school student, content of the textbooks in Ecology.

ПІДРУЧНИКИ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ ЯК СКЛАДОВА ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

О. Г. Ільченко,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
інтеграції змісту освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: info.dovkillya@gmail.com

Розглянуто проблеми організації дослідницьких умінь і навичок учнів за допомогою підручників, проаналізовано в цьому аспекті можливості підручників як складової навчального середовища.

Ключові слова: природничо-наукова освіта, навчальне середовище, якість знань, природознавство, довкілля, пізнавальна активність учнів.

Проблемою нашого дослідження є формування в учнів задекларованої в Державному стандарті ключової природничо-наукової компетентності.

Компетентність – набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці. До змісту цього поняття входять уміння, які здобуваються в довкіллі – життєвому світі учня, та термін «цілісно», який пов'язаний із застосуванням загальних закономірностей природи (К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз наукових джерел, дослідницькому характеру навчального середовища приділялася значна увага [1; 2; 3; 5; 7].

Ефективність навчального процесу, в тому числі і формування компетентностей, як доведено дослідниками (І. П. Підласий, П. І. Матвієнко та ін.), на третину залежить від навчального середовища, до складу якого входить матеріальна база, навчально-методичне забезпечення, взаємовідносини учнівського, учительського колективу, батьків та ін. (О. Г. Ільченко, П. Ковальов). Отже, підручникам у формуванні природничо-наукової компетентності та вмінь, навичок, що її становлять, належить важливе місце.

Формулювання цілей статті. Завдання нашого дослідження полягає в розкритті еволюції ролі підручників з освітньої галузі «Природознавство» у формуванні дослідницьких вмінь учнів, дослідницького навчального середовища, втілення в навчальний процес засад освіти сталого розвитку.

Основна частина. Економічне змагання держав стало безпосередньо залежати від їхнього інтелектуального потенціалу, який формується в масовій загальноосвітній школі. Якість шкільної освіти в сучасних умовах стає ареною конкурентної боротьби між країнами і найважливішим чинником економічного розвитку. Уперше це прозвучало в квітні 1983 року в зверненні до народу Державної комісії з реформи освіти США [1]. Систематично проводяться

міжнародні дослідження щодо порівняння якості природничо-математичних знань школярів, в яких бере участь від 20 до 50 країн.

Для перевірки ефективності реформи в плані досягнення першості за якістю шкільної освіти спеціальна служба США з тестування за минулий період провела три міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів з математики і предметів природничого циклу, що дало можливість говорити про міжнародний стандарт середньої освіти. Зміст тесту розробляється таким чином, що за результатами його виконання можна судити не лише про рівень знань, але і про загальний інтелектуальний розвиток учнів, їхні дослідницькі вміння.

Для українських школярів ці результати невтішні: за Міжнародним моніторинговим дослідженням TIMSS (2007 р.), природничо-математична освіта в Україні перебуває на низькому рівні, учнів з передовим рівнем знань з природознавства в початковій школі всього 2%, у 8 класі – 3%, у випускному класі – 3,5% (за даними ЗНО). У той же час серед російських школярів учнів з передовим рівнем знань у початковій школі 15%, у 8 класі – 10% (для порівняння: у Сінгапурі 36% молодших школярів з передовим рівнем природничих знань) [3].

За часів радянської школи у всіх учнів був однаковий рівень знань про природу. Що привело до зниження його рівня за часів незалежності? Звернімося до аналізу навчального середовища сучасної вітчизняної школи.

Навчальне середовище ефективне за умови його природовідповідності, насамперед створення умов для розвитку пізнавальної активності учня, позитивної мотивації навчання, коли задоволені природні базові нахили («інстинкти» за Дж. Дьюї) учня до дослідження і висновків, конструювання (моделювання), комунікації, художнього представлення моделей пізнаваних об'єктів світу [5]. Таким чином, умовою ефективного навчального середовища є його дослідницьке спрямування. Тому **актуальність** даної статті полягає в розгляді з цієї точки зору основних складових навчального середовища, до яких відносимо: стандарт освіти; навчальні плани; матеріальну базу школи; навчально-методичне забезпечення навчального процесу (система програм, підручників, навчальних посібників, методичних посібників для вчителів); взаємини в учнівському колективі (учителів і учнів, батьків і учнів, батьків і вчителів).

Незадовільного стану природничо-наукової освіти українських школярів слід було чекати, оскільки, крім важкого становища, в якому опинилися вітчизняні школи і вчителі після розпаду СРСР, в нашій країні (як і в Росії) відбувався демонтаж роками відпрацьованої системи шкільної освіти, у тому числі і перш за все – природничо-наукової [6].

При цьому особливо руйнівним було витіснення предметів природничого циклу з навчального плану під гаслом гуманізації освіти. Зокрема, на фізику з астрономією бюджет часу був зменшений в 7–11 класах з 16 до 10 тижневих годин (рівень стандарту). У сьогоднішній вітчизняній дев'ятирічці (основній школі) на вивчення фізики дається годин менше, ніж у семикласному

комерційному училищі царської Росії в 1913 році, коли про сучасний науково-технічний прогрес, пов'язаний з досягненнями фізики, і не мріяли [6]. Наприклад, у 5 класі (в час формування фундаментальних структур мислення дитини) вітчизняний навчальний план пропонує учням 17 годин на тиждень для гуманітарних дисциплін і 7 для реальних – математики, природознавства, технології; зокрема, 3,5 годин на тиждень для іноземної мови і 3 години для природознавства та технології – уроків, під час яких найбільшою мірою можливо проводити дослідницьку роботу з реальними об'єктами. Таким чином, можна сказати, що Державний стандарт освіти і навчальний план як складові навчального середовища недостатньо задовольняють базові потреби учнів у дослідницькій навчальній діяльності, особливо в 1—6 класах, коли найбільш активно розвивається пізнавальна активність дітей.

Від скорочення бюджету часу на природничі предмети постраждала насамперед найцінніша частина природничо-наукової освіти: спостереження за явищами, досліди, лабораторні роботи, практикум, розв'язування задач, особливо експериментальних. За часів радянської школи неодмінною вимогою у викладанні фізики було: 16% навчального часу використовувати для проведення лабораторних робіт і практикуму школярів. Ці роботи служили чітким цілям, актуальність досягнення яких в наші дні не лише не зникла, але зросла в багато разів, бо такі види робіт покликані:

1. дати школярам досвід застосування експериментального методу пізнання, включаючи досвід самостійного проведення експерименту, дослідження і формулювання висновків;
2. сформувати уміння і навички роботи з приладами, в тому числі і безпосередньо в довкіллі, дотримання правил безпеки;
3. сформувати практичні уміння і навички застосовувати закони природи на практиці; в життєвому середовищі (довкіллі);
4. сприяти розумінню ролі в науковому пізнанні спостережень, гіпотез, теоретичних висновків і експериментів;
5. сформувати навички проводити дослідження в колективі.

Руйнування системи природничо-наукової освіти поглиблюється виданням підручників за державні кошти, які не відповідають основному дидактичному принципу – принципу наступності, збільшенням предметів-«одноденків». Перевантаження при цьому можна вважати запланованим. З тієї ж причини важливий матеріал оновлених програм, зокрема щодо наукових методів вивчення природи, багато школярів не вивчають. Відтак можна виділити такі недоліки в підготовці учнів, обумовлені сьогодишнім навчальним середовищем:

1. нездатність відрізнити наукове знання від побутових уявлень;
2. нерозуміння співвідношення між знанням і істиною, зокрема через ігнорування основного положення екологічного реалізму: істинність наших знань про середовище життя ми встановлюємо в безпосередній взаємодії з ним;
3. нерозуміння відмінностей між різними категоріями наукової інформації: фактами, гіпотезами, законами і принципами, моделями, теоретичними висновками і результатами експерименту;

4. відсутність уявлення про модельне відображення дійсності в науковому пізнанні;

5. відсутність навичок мислити моделями: теоретично пояснювати, передбачати.

Підручники природничого циклу нового покоління не створюють учням умов для проведення уроків поза шкільним приміщенням (крім підручників до педагогічної технології «Довкілля»), роботи над проектами, проведення домашніх досліджень. Наприклад, відповідно до чинної програми з природознавства для 5 класу (2012 р.) на дослідницький практикум та екскурсії відведено 3 год. ($\approx 3\%$ часу), фактично вилучені уроки серед природи, дослідницькі завдання перенесені до домашньої роботи.

Невідповідність навчального середовища вимогам до його дослідницького характеру обумовлена також матеріальною базою школи. Перш за все, це майже повна відсутність протягом близько 10 років забезпечення шкіл приладами і устаткуванням, без яких вивчати основи природничих наук в школі неможливо. Викладання природничих предметів, в якому експеримент не складає основи і наріжного каменя всього їхнього викладу, давно, ще в 1900 році, визнане даремним і навіть шкідливим. Крейдяний метод навчання, який вимушено став зараз основним для вітчизняної школи, привів до майже повного панування репродуктивного навчання, в основі якого лежить переказ тексту підручника і розв'язування тренувальних завдань за вивченими формулами. Якщо терміново не відновити централізоване постачання шкіл демонстраційними і лабораторними приладами хоча б за мінімальним списком, то про якість знань з природничих предметів говорити взагалі не можна.

У лабораторії інтеграції змісту освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено проект кабінету природознавства. Його обладнання для шкіл обійдеться у 2,5-3 рази дешевше, ніж обладнання окремих кабінетів природничих предметів (фізики, хімії, біології, географії). Особливо необхідний такий кабінет у малокомплектних сільських школах, де доцільно використовувати кабінет довкілля [6].

Зараз багато говорять про комп'ютеризацію освіти. Вчителі природничих наук виступають за використання комп'ютерів у навчанні, за комп'ютерну підтримку, але за умови, що вона не буде замість експерименту. Об'єктом вивчення природничих предметів є реальний, а не віртуальний світ, і в школі потрібно вивчати не лише моделі явищ, а перш за все самі явища, і на цій основі навчати школярів моделюванню як методу пізнання. Нemoжливо замінити ніякими кабінетами екологічну стежку, майданчик «довкілля», «заповідник на задвірках» та інші елементи матеріальної бази школи, які дають можливість проводити дослідження поза шкільним приміщенням [7].

У зв'язку з формуванням природовідповідного, здоров'язберігального середовища слід звернути особливу увагу на кабінет довкілля [7]. У цьому кабінеті учень перебуває хоч і не під відкритим небом, але серед об'єктів, з якими він зустрічається в навколишньому світі. У кабінеті планується живий

куточок, зразки ґрунтів, гірських порід своєї місцевості, об'єкти, які свідчать про її історичне минуле. У кабінеті учень може вільно переміщуватись, користуватись міні-майстернею, виготовляти моделі, виконувати практичні завдання. Сидячо-слухаюче положення учня в ньому необов'язкове. Подібні кабінети обладнані в деяких школах Полтавської, Дніпропетровської, Івано-Франківської областей.

Перевантаження школярів одногодинними предметами, що мають вузько-утилітарні цілі, знижує дослідницький потенціал навчального середовища. За минуле десятиліття наша школа «американізувалася» в плані прагматизму і зниження уваги до вивчення основ наук. Анархія і багатопредметність навчального плану, перетворення школи на школу вивчення основ наук визнана в Америці головним його недоліком [3]. Одна з причин зниження якості навчання школярів не лише з природничо-наукових, але і з інших предметів, – перевантаження навчального плану школи одногодинними предметами, що дублюють один одного. За час демократичної перебудови школи кількість таких предметів збільшилася майже в два рази. Нічого, крім розпорошення навчального часу, поверхневих знань і перевантаження школярів, це не дає. Мова не йде про те, щоб не вивчати питання економіки, етики, екології, світової художньої культури, безпеки життєдіяльності, основ здоров'я, не вирішувати інші гострі проблеми. Подібні проблеми в освіті завжди були і будуть. Але досі вони успішно вирішувалися на основі засвоєння системи знань у змісті базових предметів. Засилля «одногодинних» предметів у вітчизняному навчальному плані значно знижує можливості формування високого рівня інтелекту і дослідницької компетентності учнів. Провідна роль у цьому процесі належить природничо-математично-технологічній освіті, але з навчального часу на неї виділяється лише близько 30 % уроків, при чому значна кількість серед них – одногодинні.

Учені обговорюють питання про те, що основним результатом діяльності освітньої установи повинні стати не система знань, тотальне засвоєння учнями її фундаментального ядра, а набір ключових компетенцій в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікативній, інформаційній та інших сферах [4]. У цьому аспекті значення предметів освітньої галузі «Природознавство» – фізики, хімії, біології, астрономії – у типовому навчальному плані не підвищиться.

Висновки. Якщо ми хочемо бути конкурентоздатними, то і в нашій країні зміст і рівень середньої освіти повинні відповідати вимогам наукового прогнозу і стати частиною плану державного розвитку, прогресу економіки, науки, культури, добробуту народу і кожної людини окремо.

Для цього навчальне середовище має задовольняти природний потяг дитини до розвитку її пізнавальної активності, зокрема найголовніше прагнення – до дослідження і висновків. Це вимагає забезпечення принаймні таких умов, як: симетричний розподіл навчального часу між гуманітарними і природничо-математично-технологічними предметами; зменшення в навчальному плані одногодинних предметів, орієнтація на інтегроване навчання; розширення

матеріальної бази школи; включення об'єктів, які забезпечують навчання під відкритим небом, поза шкільним приміщенням; навчально-методичне забезпечення, яке включає дослідницькі завдання безпосередньо в довкіллі, збільшення в програмах навчального часу на проведення практичних робіт, виконання проєктів. У лабораторії інтеграції змісту освіти ведуться дослідження перелічених умов.

Література

1. Ільченко О.Г. Умови дослідницької діяльності учнів у навчальному середовищі / О.Г. Ільченко. – Постметодика. —2010. – № 5(96). – С. 31-33.
2. Матвієнко П. І. Комплексна оцінка дидактичного процесу / П. І. Матвієнко. – Полтава: Довкілля-К, 2005. – 216 с.
3. A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reformt : [An Open Letter to the American People of American President Ronald Reagan] // Education's National Commission on Excellence in Education : reports. – Washington DC 20402, 1983.
4. Холин Ю.В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS 2007 [Электронный ресурс] / Ю.В. Холин. – Режим доступа: http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kholin/kholin.html
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. – М., 1919. – 247 с.
6. Разумовский В.Г. Проблемы естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / В.Г. Разумовский // Библиотека электронных листков, книг, архивов: доклады методологическ. семинар. Физ. Ин-та им. П. Н. Лебедева Рос. АН. – Вып. 5. – Режим доступа : <http://www.netda.ru/fian/fian5.htm№02>
7. Ільченко О.Г. Методичні рекомендації до організації кабінету довкілля / О.Г. Ільченко. – Полтава: Довкілля-К, 2004. – 24 с.

References

1. Il'chenko, O.P. The Conditions of Pupils' Exploration Activity in the Academic Environment. In: Postmethodics publishing house, 2010, 5(96), pp. 31 – 33.
2. Matvienko, P.I. The Comprehensive Monitoring of the Didactic Process. Poltava: Dovkillya-K publishing house, 2005. – 216 p.
3. A Nation At Risk: The Imperative for Educational Reform : [An Open Letter to the American People of American President Ronald Reagan] // Education's National Commission on Excellence in Education : reports. – Washington DC 20402, 1983.
4. Kholin, Yu. V. The Bitter Truth about the Ukrainian School: the Results of the Study TIMSS 2007. – available in the electronic resource: http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kholin/kholin.html
5. Dewey, John. Psychology and Pedagogy Thinking. Moscow, 1919. – 247 p.

6. Razumovsky, V.H. The Problems of Nature Sciences Education / V. H. Razumovsky / The library of electronic cards, books and archives: the reports of P. N. Lebedev Physical Institute. – Vol. 5. – available in the electronic resource: <http://www.netda.ru/fian/fian5.htm> № 02

7. Il'chenko, O. H. The Methodical Recommendations about the Organization of the Classroom for Natural Studies. Poltava: Dovkillya-K publishing house, 2004. – 24 p.

Ильченко О. Г.

УЧЕБНИКИ ЕСТЕСТВЕННОГО ЦИКЛА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УЧЕБНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрены проблемы организации исследовательских умений и навыков учащихся, проанализировано в этом аспекте возможности ученика как составляющей обучающей среды.

Ключевые слова: *естественнонаучное образование, учебная среда, качество знаний, природоведение, окружающая среда, образовательная технология «Логика природы», познавательная активность школьников.*

Il'chenko O. H.

TEXTBOOKS OF NATURAL CYCLE AS A COMPONENT OF THE RESEARCH EDUCATIONAL ENVIRONMENT

In the article, the problems of the organization of pupils' research skills are considered and analyzed in the aspect of the pupil's opportunities as a component of a training environment.

The efficiency of the academic process strongly depends on the educational environment which includes the material resources, the methodical provision, the relations between pupils and the teacher, etc. Textbooks play an important role in the formation of the natural-science competence. Educational environment is effective only at its nature compliance and the creation of the conditions for the development of the pupil's informative activity, the positive motivation to training. The condition of efficiency of the academic environment lies in its research orientation. The current state of education in Ukraine shows that the replacement of the subjects of a natural-science cycle affected it especially negatively under the aegis of the education humanization. The state standard of education as well as the curriculum doesn't provide the satisfaction of pupils' need in the research activity. The most valuable part of natural science suffered from the budget reduction on the subjects of a natural cycle – the practice, the supervision, and the experiment. Textbooks of new generation don't create conditions for carrying out lessons out of the classroom, except the textbooks of the «Logic of Nature» educational technology. The Laboratory of Integration of the Institute of Pedagogy developed the project of a classroom for the Natural Study classroom. The equipment of such

classroom is 2,5-3 times cheaper, than the equipment of the separate classrooms for Physics, Chemistry, Biology. At school, it is necessary to study the virtual models of the phenomena, and to teach school students modeling using a computer, in particular, on the basis of it. Modern scholars came to a conclusion that not the system of knowledge, but a set of key competences in the intellectual, the legal, the communicative information and other spheres has to become the main result of the academic activity. To reach it, the academic environment has to meet the natural desire of a child to develop the informative activity, in particular an aspiration to research.

Keywords: *the natural-science education, the academic environment, the quality of knowledge, the natural study, the environment, the «Logic of Nature» academic technology, the informative activity of school students.*

УДК 371.32.91(07)

ПІДРУЧНИК ГЕОГРАФІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Г. М. Ісаєва,
*науковий співробітник лабораторії географічної та економічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

**Не тільки сама істина дає впевненість,
але й пошук її**
Б. Паскаль

У статті розглядається проблема формування умінь проектної діяльності учнів у процесі роботи з підручником географії. Дано визначення суті понять «навчальне проектування», «проектна діяльність», «творча проектна діяльність». Показана роль підручника у створенні невеликих проектів на уроці, приведено алгоритм проектної діяльності, розкривається методика організації самостійної роботи учнів у групах. Визначені завдання для груп і кожного учня у ній. Розкривається організація домашньої роботи учнів з підручником, що сприяє формуванню проектної діяльності. Акцентується увага на практичний аспект зв'язку навчання з життям. Як приклад наводиться уривок з учнівського проекту.

Ключові слова: *підручник, навчальне проектування, проектна діяльність, творча проектна діяльність, учнівський проект, навички, уміння, саморозвиток учня.*

Постановка проблеми. Основні орієнтири реформування освіти в Україні окреслені в Національній доктрині розвитку освіти України, державній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) та інших документах про освіту, у яких зазначається, що слабким місцем середньої загальноосвітньої школи є відсутність у більшості випускників належного рівня свідомості, достатньої життєвої компетентності, вміння самостійно опрацьовувати інформацію тощо.

Тому сьогодні вчитель географії має навчати школярів набувати знання аналізувати, що я знаю і вмію, чого не знаю, що повинен знати і вміти і як здобувати ці знання і вміння. Важливим є не стільки надання учням готових знань, скільки організація їх діяльності, яка була б спрямована на здобуття нових знань, умінь і навичок у процесі виконання різноманітних навчальних завдань з підручником, включення у навчально-виховний процес більше завдань операційно-діяльнісного характеру.

Різним аспектам діяльності учнів, у тому числі проектною, у загальноосвітніх навчальних закладах присвячені праці сучасних вітчизняних вчених С. У. Гончаренка, І. Г. Єрмакова, В. П. Корнєєва, С. Г. Коберника, В. В. Нечипогренко, О. В. Онопрієнко, Л. Б. Паламарчук, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвої, О. М. Топузова та ін.

Мета статті – розкрити сутність понять «навчальне проектування», «проектна діяльність», «творча проектна діяльність»; показати роль підручника географії у формуванні вмінь проектною діяльності та методик формування цих вмінь.

Основна частина. Формування навчальних умінь і навичок учнів, у тому числі і вмінь проектною діяльності, процес копіткий, складний і тривалий, тому його успіх значною мірою залежить від учителя. Сучасна школа повинна використовувати педагогічну парадигму, яка спрямована на створення умов для самореалізації, самоствердження, самовиховання особистості у різних видах пошуково-дослідницької діяльності. Тому завдання вчителя географії – підготувати дитину до пошукової діяльності. Зрозуміло, вчитель має володіти сукупністю сучасних знань, добре орієнтуватися в сучасних методиках і технологіях, знати історію й нинішні тенденції розвитку предмета дослідження.

Вчитель географії, використовуючи метод спостереження за діяльністю учнів на уроці та в позаурочний час, анкетування, бесіди із школярами, виявляє учнів схильних до пошукової діяльності. Такі учні виявляють: гнучку розумову активність, рухливість, логіку мислення, передбачення; підвищення пізнавального рівня, що виходить за рамки шкільної програми; інтерес до предмета географії; оригінальність і незалежність думок, суджень; велику допитливість; здатність до сприйняття оригінального, незвичайного; нестандартне бачення подій, фактів, явищ тощо.

Нижче покажемо формування проектною діяльності учнів при роботі з підручником географії та наведемо приклади створених учнями проектів.

Сьогодні **проектна діяльність** все більше привертає увагу педагогів, як одна із активних форм розвитку пізнавальних, творчих навичок учнів, їх

умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, практично мислити.

За своїм призначенням проектна діяльність спрямовується на виконання конкретно обгрунтованої мети та визначеного кінцевого результату на основі детального плану дій, який обмежений певним проміжком часу та матеріально-фінансовими ресурсами.

Вважаємо за необхідне дати визначення понять:

Навчальне проектування – цілеспрямована партнерська діяльність вчителя і учнів з планування, розробки, здійснення та оцінювання практичного або теоретичного завдання, вирішення якого представлено конкретним результатом [5].

Проектна діяльність учня – це частина навчального процесу, що включає ціннісно-орієнтаційну, перетворюючу, творчу та практичну діяльність. Вона містить всі якості діяльності, тому в її структурі можна виділити такі компоненти: мотив, мету, способи, засоби, предмет, результат.

Творча проектна діяльність учня – це така діяльність, при якій під керівництвом та за підтримки вчителя учень усвідомлює себе творцем своєї діяльності, своїх ідей, своїх пошуків, коли здійснюється його активна творча самодіяльність у процесі навчання, коли формуються навички самостійної орієнтації учня в навчальній, науковій та довідковій літературі, коли зберігається його індивідуальність і підсилюється намагання створювати, творити, діяти, коли у нього формується вміння аргументовано захищати свої позиції та зміцнюється емоційно-вольова сфера [6].

Дії учнів та вчителів у творчій проектній діяльності зводяться до найпростішого алгоритму, який слід сприймати лише як каркас, що творчо збагачується їх власними ідеями.

Алгоритм проектної діяльності:

1. ознайомлення з проектною діяльністю, підготовка до роботи;
2. вибір і обговорення теми проекту;
3. формування творчих груп;
4. визначення обсягу роботи творчих груп;
5. планування індивідуальної роботи та роботи творчих груп з визначенням відповідальних;
6. збирання інформації стосовно визначеної проблеми;
7. пошук шляхів особистої розв'язки цієї проблеми;
8. здійснення планів розв'язання проблеми;
9. оформлення результатів проектної діяльності, складання портфоліо;
10. презентація проекту;
11. оцінювання результатів роботи над проектом;
12. рефлексія;
13. висновки та роздуми про наступну діяльність.

Основне завдання проектної діяльності – це озброєння учня інструментарієм для вирішення проблем, для пошуку шляхів їх розв'язання та досліджень у життєвих ситуаціях.

Саме проектна діяльність привчає дітей до самостійності, практичної, планової та систематичної роботи, що виховує прагнення до створення нового (або існуючого, але вдосконаленого) вибору, формує уявлення про перспективи його застосування; розвиває морально-трудові риси та працьовитість.

Для створення самостійних учнівських проектів необхідний відповідний час і вміння учнів самостійно працювати. Учитель спочатку формує в учнів уміння проектної діяльності, використовуючи підручник на уроці географії. Педагог повинен організувати урок так, щоб він був продуктивним, динамічним і цікавим для всіх.

Розглянемо конкретний приклад. Всі учні працюють з одним навчальним текстом підручника географії, але одержують різні завдання для роботи, пов'язані з переосмисленням навчальної інформації. Причому передбачається такий розподіл обов'язків, коли кожен працює над своїм фрагментом тексту як частиною загального змісту. Один варіант підходу до такого завдання – і досить ефективний – **організація самостійної роботи учнів у парах змінного складу**. (КСН – колективний спосіб навчання). Інший варіант – **робота в мікрогрупах**. Група одержує завдання прочитати текст підручника і виконати систему завдань для самостійної роботи. У групі працює шість – сім чоловік. У кожного своє завдання.

Завдання першого учня: оформити логічний опорний сигнал за змістом статті. Його товариш тим часом складає спеціальну систему запитань за основним змістом. Тут потрібно використовувати вміння школярів розрізняти основний і додатковий зміст параграфа підручника. Це дуже важливе вміння (Автор статті уже висвітлював формування цих умінь в учнів на сторінках цього і інших видань.[3]).

Кількість запитань може відповідати тому, скільки логічних частин у змісті тексту виділяє учень. Третій учасник групи також розробляє запитання до статті з метою взаємоперевірки. Йому потрібно розробити запитання різного рівня складності: репродуктивні і творчі. Четвертий – за змістом тексту моделює проблемну ситуацію. П'ятий учень підбирає цікаві факти за темою уроку, використовуючи додаткову літературу, що розширює уявлення про тему, а шостий готує свій проект домашнього завдання за змістом уроку.

Загальний час на таке завдання залежить від обсягу роботи, що має виконати один учень, але не повинен перевищувати 15 хвилин. До того ж, у дані 15 хв. учні мають обговорити результати своєї роботи. Вчитель при цьому працює як консультант. Він розподіляє завдання так, щоб діти мали можливість самим обирати собі посилене завдання. Якщо вибір завдання пов'язаний з внутрішньою мотивацією, то появляється відповідальність. Далі йде підготовка до захисту. Груп у класі кілька, у кожній з них свій опорний сигнал, різні запитання – тобто є предмет для загальної розмови. Вчитель виділяє 20 хв. – на організацію роботи з результатів виконання завдання. Тут можлива групова дискусія, відкрита дискусія в класі або конкурс на краще виконання завдання.

Така модель уроку дає змогу включити кожного учня в роботу, швидко домогтися результату у своїй діяльності й побачити цінність цього результату для колективної праці групи. (У цьому її відмінність від варіанта імітації групових завдань, що використовуються в практиці роботи вчителів географії – коли зовні клас ділять на групи, але насправді лідер групи виконує завдання за всіх, сам при цьому і звітує).

Сприяє формуванню проектної діяльності і правильно організована домашня робота учнів. Вона буде ефективною, якщо вчитель при підборі домашніх завдань враховуватиме рівень підготовки учнів класу, здібності та інтереси, особливості сприйняття, пам'яті, мислення тощо.

Наприклад, вивчаючи тему «Внутрішні води Африки» (7 клас) можна запропонувати (враховуючи вищеозначене) одне з таких завдань: Охарактеризуйте річку Ніл за картами атласу; порівняйте річки Ніл і Нігер; здійсніть подорож по річці Конго від витoku до гирла.

На якісне виконання завдання впливає акцент на практичний аспект зв'язку навчання географії з життям і мотивація учня. Адже географія наука, яка розвивається не сама для себе, а для практики. Нічого не варта наука, яка не дає ніякого практичного уміння тим, хто її вивчає. Тому вчителю треба здійснювати навчання географії з позиції зв'язку теорії з практикою, щоб внаслідок вивчення курсу географії учні збагачувались певними практичними уміньми і навичками, які необхідні в житті. Вчителю географії важливо підкреслити, що дає учневі виконання саме цього завдання. Наприклад: 1.Вести спостереження за погодою (6 клас). (Дає можливість учневі познайомитися з роботою синоптиків, розвиває спостережливість, допомагає пізнати закони природи, розвиває уміння користуватися приладами: термометром, барометром, гігрометром і ін.). 2.Скласти опорний конспект (10 клас). (Формує в учня уміння виділяти головне, суттєве, допомагає швидко орієнтуватися в матеріалі – (необхідне у роботі з літературою у вузі).

Розвивають здібності та інтереси, формують навички проектної діяльності – індивідуальні домашні завдання (за бажанням учня). Учень виявив бажання виготовити прилад, взяти інтерв'ю, підготувати додаткову цікаву інформацію, зібрати краєзнавчий матеріал, дослідити використання та очищення води, зробити огляд економічних та політичних новин, підготувати проект на певну тему тощо.

Для прикладу наведемо уривок з проекту учениці 9-го класу на тему «**Значущість сучасної географії**», у якому вона висловлює свою точку зору, яке значення має вивчення географії у школі. На нашу думку учитель, використавши на уроці географії думки учениці, безумовно буде впливати на свідомість інших учнів щодо значимості географії, її ролі у житті кожної людини.

Отже, точка зору учениці.

«... Коли б мені надали можливість переконати співбесідника у **значимості сучасної географії**, то я почала б своє переконання наступним чином:

« Перш за все подумай, для чого тобі вона ? Звичайно для того, щоби краще знати свою Батьківщину. Але ж ти і так уже багато знаєш про неї.

Завдяки книгам, радіо, телебаченню у тебе уже створилась уява про Батьківщину. А, якщо запитати, що ж таке Батьківщина, то твоя відповідь, напевно, не задумуючись буде, що це щось рідне, велике і близьке. Недаремно Україну називають ненька – Україна. Можливо для тебе цього достатньо, щоб знати свою країну. Адже багато людей так і уявляють собі географію – як науку, яка описує природу і господарську діяльність населення. Добре, нехай ти знаєш свою країну, а якщо потрапиш у інші, незнайомі для тебе місця, які знаходяться за межами України, то я впевнена, ти будеш здивованим від незнання. Ти задаватимеш собі питання: «Де я? Як називається ця країна? Хто ці люди, які її населяють? І багато інших питань виникнуть у тебе. Щоб ти ніколи не був у такій ситуації, вивчай **географію**. Адже географія – це наука XXI-го століття і далекого майбутнього; наука експериментально-перетворюючого спрямування. І об'єкт її вивчення – в основному давно відкриті землі, уже освоєні і змінені людиною.

Отже, коли б ти вивчав географію, то, потрапивши у нове для тебе місце, ти знав би уже, або було б уявлення про те, як виглядають люди цієї країни, їх звичаї, які в них ростуть рослини і живуть тварини, якою мовою вони спілкуються і багато іншого. Але ти, на жаль, не будеш знати ні цього, ні іншого. І ось чому? Тому, що не вивчаєш географію. А головним завданням сучасної географії є усестороннє, наукове обґрунтування великої роботи людства по різноманітному, інтенсивному використанню уже відкритих природних багатств, перетворенню природи і господарства освоєних районів. У географії поглиблено вивчаються окремі сторони життя суспільства.

Природні багатства – корисні копалини, води, рослинність і ін. використовуються людиною, а, значить, нам потрібно пізнавати природу, закони, за якими вона розвивається, для того, щоби виявити різні ресурси, а, виявивши, оцінити їх і означити основні напрямки їх дальшого використання у господарстві нашої країни, для підвищення рівня життя її населення, а значить усіх нас.

І якщо ти дійсно любиш свою країну, її народ та взагалі народи світу, цілу земну кулю, цікавишся її життям, подіями, то ти не обмежишся тільки пізнанням, але і зробиш все можливе для його процвітання. А уяви собі таку ситуацію – ти будівельник чи архітектор за спеціальністю. Тобі надали можливість створити новий об'єкт з попередньо заданими параметрами, це одне із найбільш складних завдань будь-якої науки. Географічні об'єкти, різноманітні за своїм складом, набагато важче спроектувати, а тим більше створити. Одне із найважчих завдань – вибір місця для об'єкту. І ще до всього цього, ти не уявляєш де більш родючий ґрунт, у якому районі не можна будувати підприємства, тому що багато шкідливих викидів, які повільно розсіюються в атмосфері; або не доцільно тут створювати зону відпочинку, тому що поблизу немає моря, не сприятливі кліматичні умови тощо. А історія зберегла приклади вдалих рішень: наприклад, будівництво Києва – столиці України, який став одним з найкрасивіших міст світу, великим культурним центром.

Але багато міст зникло з географічної карти через те, що при їх створенні не враховувалися місцеві умови. Аби запобігти таких помилок, необхідно глибше пізнавати зміст об'єктивних процесів розвитку території, щоби наші дії вписувалися у ті закономірності, які існують у природі.

Таким чином, географія допомагає людуству вирішувати ті чи інші проблеми, тобто виконувати прикладні завдання. З географії ти пізнаєш багато цікавого, пізнавального, і основне, потрібного для тебе у подальшому житті. Вивчивши географію, ти повинен будеш навчитися зберігати і відновлювати природні багатства нашої країни. Адже неправильні взаємовідносини з природою викликають забруднення вод і повітряного басейну, руйнування ґрунтів, збіднення рослинного і тваринного світу. Все це погіршує умови життя людей. Ми все більше і більше руйнуємо природні багатства: вирубаємо ліс, щоби будувати. Разом із вирубкою лісу зникають тварини, міліють ріки і озера, накопичується вуглекислий газ у атмосфері. І, головне, ми не можемо зупинитися у наступі на природу, нас стає на Землі все більше, і людям треба жити, харчуватися, будувати. Як же бути?

У цьому якраз і допоможуть знання з географії. Для вирішення цих проблем потрібні люди, які здатні діяти правильно.

Велике значення у сучасній географії мають аерокосмічні методи. З допомогою приладів, які встановлюють на літаках, штучних супутниках Землі і на космічних кораблях вдається одержати відомості про стан ґрунтів і рослинного покриву Землі, температури окремих ділянок суші і моря, про наявність близьких до поверхні підземних вод і т.д.

Без географії також неможливо вирішити проблеми перетворення природи, розміщення виробництва, розселення, пошук нових джерел природних ресурсів тощо. Важливе значення географії і у здійсненні географічного прогнозування.

Отже, вивчивши географію, ти повинен будеш навчитися зберігати і відновлювати природні багатства нашої країни. Ти маєш навчитися діяти творчо. Взагалі географію нам треба знати для того, аби вміти, а вміти для того щоби діяти.

Будь-яка людина повинна мати правильне уявлення про те, у якій країні, у якому районі, місті, селі вона живе. Без цього неможливий і справжній патріотизм – любов до своєї Батьківщини.

Таким чином, роль географії дуже велика. І ми, сучасні жителі земної кулі, не можемо обходитися без географічних знань.

Ну, що ? Ти уже побіг за підручником географії? Я не дивуюся, тому що географія дуже потрібна наука.

Дорогі друзі! Майбутнє у наших руках!».

Такі проекти підготовлені і презентовані учнями, достойні високої оцінки. Опрацьована учнем відповідна література спонукає його думати, творчо опрацьовувати і відбирати потрібний матеріал, аналізувати та систематизувати його. Створений учнем проект виявляє його ставлення до проблеми, сти-

мулює розв'язання проблем, які вимагають відповідної суми знань, а також розвиває критичне мислення, формує навички роботи з інформацією, виховує активного громадянина України, світу тощо.

Вчитель може запропонувати учням створити групові або парні проекти. Темі їх учні обирають самі або пропонує вчитель. Наприклад: «Стихійні природні явища»(8клас); підібрати відповідні ілюстрації; прокласти маршрут подорожі «Визначні місця Києва»(9 клас); скласти рекламні проекти «Країни Європи запрошують» (10 клас); «Глобальні проблеми людства» (10 клас) та інші.

Можна наводити приклади різних типів проектів, створених учнями як на уроці так і в позаурочний час, які мають практичне значення. Але необхідно зазначити, що для ефективної організації проектної діяльності на уроці, підручник географії виконує ще недостатню роль. Необхідно, щоб у підручниках нового покоління після вивчення тем чи окремих розділів був перелік проблем для створення індивідуальних чи групових проектів. Доцільно готувати більше відповідної додаткової літератури для учнів різних класів. Немаловажне значення має підготовка вчителя до цього виду діяльності з учнями. Адже реалізація проектної діяльності веде до зміни позиції вчителя. Із носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної, дослідницької діяльності своїх учнів. Вчитель може підказати джерела інформації, а може просто направити думки учнів у потрібному напрямку для самостійного пошуку.

Висновки. Отже, проектна діяльність, метод проектів є однією з важливих форм діяльності учня. Якщо учень бере участь у розробці й реалізації різних проектів, то здобуває навички і вміння, які істотно підвищують його адаптованість до сучасного життя.

На першому етапі формування умінь проектної діяльності велике значення має шкільний підручник тому, що він є одним із основних джерел знань для роботи на кожному уроці та в позаурочний час. На жаль сучасні підручники не зовсім придатні для методу проектів. Для їх ефективного використання необхідно у ньому мати сторінки з додатковою цікавою інформацією, відповідною сучасною статистикою, схеми, таблиці, діаграми тощо.

Проектна діяльність має своє майбутнє, оскільки надає кожному учневі можливість саморозвитку, самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю, пробуджує ініціативу, здатність до творчості, сприяє формуванню життєвих компетенцій.

Аналіз тенденції впровадження проектної діяльності у навчально-виховний процес ряду країн світу свідчать, що ця методологія стає домінуючою.

Література

1. Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видав. спілка, 1997. – 441 с.

3. Ісаєва Г. М. Формування в учнів умінь і навичок роботи з підручником у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Г. М. Ісаєва // Наук. записки. – Вип. 78 (I). – Серія: Пед. науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 141–146.

4. Ісаєва Г. М. Метод проєктів як форма організації навчальної діяльності у роботі з підручником географії / Г. М. Ісаєва // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 400–407.

5. Кoberник С. Г. Науково-методичні засади географічної освіти в основній школі : моногр. / С. Г. Кoberник. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 345 с.

6. Нечипоренко В. В. Метод проєктів у сучасній школі : навч.-метод. посіб. – Запоріжжя : Хортиц. навч.-реабілітац. багатопроф. центр, 2008. – 119 с.

References

1. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita». Ukraina XXI stolittia [The State National Programme «Education». Ukraine XXI Century]. – К. : Raiduha, 1994. – 61 s. (in Ukrainian).

2. Vashchenko H. Zahalni metody navchannia : pidruch. dlia pedahohiv [General Teaching Methods : a teacher's textbook] / H. Vashchenko. – К. : Ukr. Vydav. Spilka, 1997. – 441 s. (in Ukrainian).

3. Isaeva H. M. Formuvannia v uchniv umin i navychok roboty z pidruchnykom u pedahohichnii spadshchyni V. O. Sukhomlynskoho [Forming Students' Skills and Abilities in the Work on a Textbook in Pedagogical Heritage of V. O. Sukhomlynskyi] / H. M. Isaeva // Nauk. zapysky. – Vyp. 78 (I). – Serii: Ped. nauky. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2008. – S. 141–146 (in Ukrainian).

4. Isaeva H. M. Metod proektiv yak forma orhanizatsii navchalnoi diialnosti u roboti z pidruchnykom heohrafi [Project Method as a Form of Organising Educational Activity in the Work with a Geography Textbook] / H. M. Isaeva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats ; [red. kol.; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – К. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 400–407 (in Ukrainian).

5. Kobernyk S. H. Naukovo-metodychni zasady heohrafichnoi osvity v osnovnii shkoli : monohr. [Scientific and Methodological Basis of Geographical Education in Basic School : monograph] / S. H. Kobernyk. – К. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2012. – 345 s. (in Ukrainian).

6. Nechyporenko V. V. Metod proektiv u suchasnii shkoli : navch.-metod. posib. [Project Method in Modern School : educational and methodological supply] / V. V. Nechyporenko. – Zaporizhzhia : Hortyts. navch.-reabilitats. bahatoprof. tsentr, 2008. – 119 s. (in Ukrainian).

УЧЕБНИК ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема формирования умений проектной деятельности учащихся в процессе работы с учебником географии. Дается определение сущности понятий «учебное проектирование», «проектная деятельность», «творческая проектная деятельность». Показывается роль учебника в создании небольших проектов на уроке; дается алгоритм проектной деятельности, раскрывается методика организации самостоятельной работы учащихся в группах. Определены задания для группы и каждого ученика в ней. Каждый ученик работает с одним и тем же текстом учебника, но имеет разное конкретное задание. По завершению учащимися заданий возможна групповая дискуссия, открытая дискуссия в классе или объявляется конкурс на лучшее исполнение задания.

Раскрывается организация домашней работы учащихся с учебником, способствующая формированию проектной деятельности. Делается акцент на практический аспект связи обучения с жизнью и мотивацию учащихся. Как пример наводится урывок с ученического проекта.

Указывается, что современный учебник не выполняет достаточную роль в эффективной организации проектной деятельности. В учебниках нового поколения желательно иметь страницы с дополнительной интересной информацией, современной статистикой, таблицами, диаграммами.

Ключевые слова: учебник, учебное проектирование, проектная деятельность, творческая проектная деятельность, ученический проект, навыки, умения, саморазвитие учащегося.

GEOGRAPHY TEXTBOOK AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' SKILLS

The article deals with the problem of forming students' skills in the project activity while working with the geography textbook. The definition of essence to the concepts such as «teaching projecting», «project activity», «creative project activity» is given. The role of the textbook for the creation of small projects in the classroom is shown; the algorithm of project activity is given; the methodology for organization of students' independent work in groups is revealed. The tasks for a group and every student are defined. Every student works with the same text of a textbook, but has a different concrete task. On completion of tasks by students a group discussion is possible, open discussion in a class or a competition on the better performance of work is declared.

Organization of students' home-work with a textbook, that assists the formation of project activity, is exposed. The author of the article accents on the practical

aspect of study's connection with the life and students motivation. As an example a fragment from a student's project is demonstrated.

However, it should be noted that a modern textbook doesn't perform a sufficient role in the effective organization of project activity. It is desirable in the textbooks of new generation to have some pages with additional interesting information, modern statistics, tables, diagrams.

Keywords: *textbook, teaching projecting, project activity, creative project activity, student's project, abilities, skills, student's self-development.*

УДК 37.07:005.95

ФАКТОРИ ТА ПРОБЛЕМИ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ШКОЛИ

Л. М. Калініна,

*доктор педагогічних наук, Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: Gelena@i.ua*

У статті Л. М. Калініної «Фактори та проблеми державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом у змісті підручника для керівника школи» репрезентовано аналіз стану державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами за результатами експертного оцінювання керівників різних щаблів вертикальної ієрархії сфери освіти. Узагальнено різновекторний спектр аргументованих відповідей та пропозицій керівників щодо здійснення прогресивних змін у процесі переходу від державно-громадської до громадсько-державної форми управління на демократичних засадах, репрезентовано концептуальне бачення ролі громадськості у вирішенні освітніх завдань, окреслено шляхи розв'язання загальних проблем в умовах формування громадянського суспільства в Україні.

Ключові слова: *державно-громадське управління, громада, громадсько-активні школи, громадсько-державне управління, самоврядування, самоорганізація, самопізнання, громадянське суспільство, фактори.*

Постановка проблеми. Сучасний загальноосвітній навчальний заклад як відкрита соціально-педагогічна система є міні-суспільством із своїми територією і населенням, цілями та духовними й матеріальними цінностями, фінансами й економікою, ієрархією й комунікацією. Він має власну культуру, історію, традиції, людський капітал у різних гетерогенних колективах, відзеркалює проблеми держави та потребує, як і держава не задекларованих, а

реальних змін у всіх процесуальних складниках і формі управління. З огляду на означене важливими є модернізаційні зміни, що проголошені й потребують запровадження у державі і у сфері управління освітою.

Аналіз останніх публікацій з означеної проблеми. Зарубіжні дослідники і вчені Д. Дьюї (демократична концепція освіти), Д. Кедді, К. Вергес, Е. Макінтош, С. Коулмен (концепція «електронної демократії»), Л. Гроссман (феномен «електронної республіки»), Г. Рейгольд (концепція про «віртуальне співтовариство»), Ю. Хабермас (визначив кіберпростір, який виникає, як нову «громадську сферу») та інші вивчали роль, участь громадськості та вплив громадських інституцій на управління й реформаційні процеси в сфері освіти, практичне впровадження державної освітньої політики на демократичних засадах, ефективне представництво якої не обмежене у часі і просторі за цифрової доби.

Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному, місцевому та на інституційному рівнях досліджували Н. Бібік, Ю. Древаль, Г. Єльнікова, В. Кремень, Л. Калініна, Л. Карамушка, А. Кудряченко, В. Олійник, О. Онаць, І. Осадчий, Л. Парашенко, О. Савченко, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, Р. Шиян та ін. [1; 2; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 13]. Вітчизняними вченими запропоновано моделі управління, що включають державні та громадські складові з урахуванням притаманних суспільству органіграм системи місцевого самоврядування, зокрема Г. Єльніковою обґрунтовано моделі державно-громадського управління загальною середньою освітою: структурно-громадського супроводу, інформаційно-громадського супроводу, субординаційно-проміжного партнерства [4], О. Пастовенським – модель мережевої взаємодії громадських, самоврядних і державних структур у громадсько-державному управлінні ЗСО [15, с. 120], Л. Калініною – партнерська модель, агентська модель та модель взаємозалежності державних і громадських чинників у системі стратегічного управління на інноваційних засадах [5; 8; 12; 15; 16] та ін. [3; 14].

Очевидно, на етапі становлення системи державно-громадського управління запропоновані вище моделі в цілому створюють можливості для модернізації управління загальною середньою освітою. Однак, із розвитком електронної демократії мають впроваджуватися якісно нові моделі управління загальноосвітніми навчальними закладами [9; 12; 15; 16], в основу яких мають бути покладено ідеї переходу України до громадянського суспільства цифрової доби, розвитку електронної демократії як інституту народовладдя, комбінації механізмів ринку та технологій управління приватним сектором, розвитку людського капіталу, прозорості прийняття управлінських рішень, егалітарності та соціальної справедливості, децентралізації управління, автономії діяльності закладів, громадський контроль за суспільними витратами, збільшення ваги демократичного контролю, участь громадян в управлінні та ін. Відтак постають проблеми вивчення та сутнісної модернізації діючої системи управління загальноосвітнім навчальним закладом у ЗСО як державно-громадської та їх висвітлення у змісті підручника для директора школи.

Мета статті полягає у висвітленні за результатами експертного оцінювання державних і громадських факторів у діючій системі управління загальноосвітнім навчальним закладом крізь призму змін у державі.

Виклад основного матеріалу. Сучасні політичні, економічні та соціально-культурні умови функціонування країни взаємопов'язані з процесами політичної, економічної та культурної глобалізації та детермінують модернізаційні зміни в освіті загалом і управлінні загальноосвітнім навчальним закладом зокрема. З 1991 року змін у сфері освіти відбулося чимало, підтвердженням чи спростуванням їх результативності можуть слугувати трансформаційні процеси, які відбулися упродовж двох революцій – «Помаранчевої революції» та «Революції гідності» – із людиною та з країною в цілому.

Будь-які зміни у всіх суспільних сферах, освіта не є винятком у цьому процесі, пов'язані з проголошеними ідеями та їх реалізацією на практиці. Чи новим для управлінців є законодавчо закріплене державно-громадське управління, що базується на ідеях узгодження державного й громадського складників у ієрархічній структурі системи управління, врахування волевиявлення та ініціативи громадськості в управлінні? Яким має бути співвідношення цих складників для забезпечення якості, ефективності, егалітарності, децентралізації, автономії, громадського контролю, участі громади в управлінні? Яким складникам має надаватися і надається перевага згідно з чинним законодавством в Україні та у розвинених країнах світу? Як співвідносяться результати керівництва у порівнянні та за якими індикаторами? Які існують нагальні проблеми та які мають бути шляхи їх розв'язання? Що потребує змін у сучасному управлінні загальноосвітнім навчальним закладом? Це не повний перелік питань з окресленої проблематики статті і, у рамках цієї статті їх можна висвітлити лише частково. Отже, питань набагато більше, ніж однозначних і ефективних шляхів їх вирішення.

Причини модернізаційних змін, задекларованих у сфері освіти, пов'язані з потребами кожної людини та їх відповідністю демократичним викликам часу. Ключовим елементом і школи, і суспільства є людина. Ще за часів Сократа було вперше створено афінське демократичне суспільство, де відбувалися вільні бесіди філософів із учнями та послідовниками як прообраз сучасної школи. Не можна точно довести, що встановлення демократії було пов'язано з організацією шкіл в Афінах, біля витоків яких стояли Сократ, Платон, Арістотель, але можна пояснити обґрунтованим К. Поппером «зв'язком літератури, науки і демократії». Відтак можна стверджувати, що сучасна школа, як і школа в Афінах, потребує демократії та вивчення для визначення сутності законодавчо закріпленого феномена, осмислення ідей та проблем, які виникли у процесі його реалізації та раціонального застосування кращих зразків практики.

Визначення феномена державно-громадського управління в сфері освіти є однією з найбільш складних проблем державного і соціального управління, базується на багатьох теоретичних концепціях менеджменту, зокрема й

публічного менеджменту, інформаційного, принципах державного і соціального управління. Ідеться передусім про цілісність, структуровану єдність взаємопов'язаних компонентів, що характеризуються у цьому разі відносинами влади, які, своєю чергою, мають структуру – суб'єкти і об'єкти, організаційні форми, принципи організації, регулювання та реалізації, норми, демократичні цінності та які вивчено у практиці управління сучасними закладами під час експерименту. Висвітливо у межах цієї статті стисло результати експериментальних даних стану управління як законодавчо закріпленої форми та можливі бачення керівників щодо переходу до громадсько-державної форми управління як найбільше практико орієнтованої і дієвої в умовах демократизації громадянського суспільства зважаючи на її обсяги.

Експеримент щодо вивчення стану форм управління за сучасних умов і технологій реалізації організаційних механізмів управління здійснювався у різних місцях України, зокрема в м. Києві, Миколаєві, Житомирі та Житомирській, Київській, Миколаївській, Рівненській, Чернігівській, Херсонській областях під час засідань Всеукраїнського клубу директорів шкіл, експериментальних закладів лабораторії управління освітніми закладами, зокрема ЗНЗ м. Миколаєва, Херсонського ліцею Херсонської обласної ради, СШ № 41 ім. З. К. Слюсаренка м. Києва, гімназії № 117 ім. Л. Українки, Хотівського НВК Київської області, Чернігівського ліцею № 32 та ін.

До експерименту залучено 1266 керівників, серед яких директори та заступники директорів сучасних типів загальноосвітніх навчальних закладів України, представники управлінь освіти та науково-методичних служб. У процесі експерименту застосовувалися різні емпіричні методи, зокрема анкетуванням передбачалося з'ясувати, яким сучасним формам управління надають перевагу керівники на практиці у контексті модернізаційних змін в освіті, виявити актуальні проблеми, які потребують нагального розв'язання та причини їх виникнення, власне бачення керівників щодо доцільності вибору форми, змісту, методів, технологій, характеру управління у контексті його ефективності та спроможності забезпечити розв'язання сучасних завдань егалітарності, якості освіти та надання керівниками переваг державно-громадському чи громадсько-державному управлінню. Наприклад, перша анкета К-1 констатувального етапу експерименту для керівників сфери освіти утворена з одинадцяти запитань, які включають питання загального плану та відкритого й закритого типу, спрямовані на: визначення доцільності форм управління в сучасних реаліях сьогодення; з'ясування форм управління, що є характерними і переважають у закладах, які очолюють респонденти або які притаманні для ЗНЗ регіональної системи освіти, що належать до сфери компетенції керівників ієрархічної управлінської вертикалі; виявлення характерних ознак і особливостей форм управління за реальних умов функціонування ЗНЗ.

Керівникам потрібно було зазначити не лише саму форму або здійснити вибір того чи іншого інструментарію, але й надати аргументацію обґрунту-

вання вибору власне тих чи інших форм управління та важливих характерних ознак, які наявні або які потребують уваги з боку керівників і громадськості.

За результатами відповідей 1266 респондентів на перше запитання щодо оптимальності форми реалізації управління в сфері освіти на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства отримано такий спектр відповідей: 469 (37,04 %) респондентів оптимальною формою вважають державно-громадське управління як законодавчо визначену норму в сфері освіти на державному рівні; 519 (41 %) надають перевагу громадсько-державній формі управління, 202 (15,95 %) респонденти запропонували інші форми для реалізації управління за сучасних умов – адаптивне, адміністративне, стратегічне, інформаційне, оперативне, управління з застосуванням засобів ІКТ; 75 (5,92 %) керівників утрималися від відповіді, оскільки остаточно не визначилися з формою управління: нічого не пропонується, як і реальних механізмів її реалізації (рис. 1).

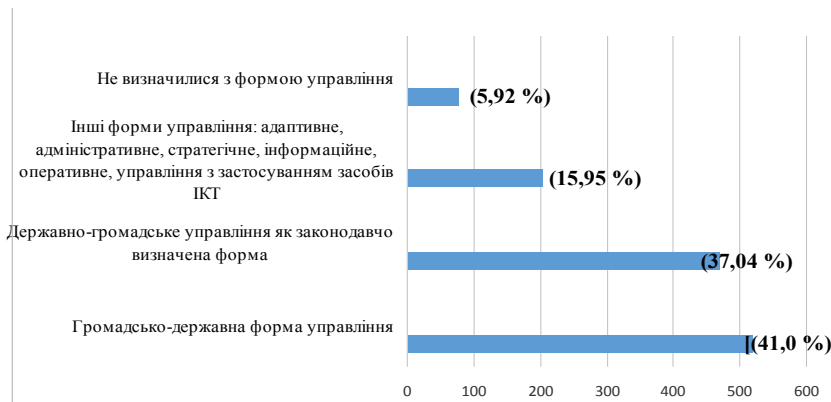


Рис.1. Результати відповідей 1266 респондентів на перше запитання щодо оптимальності форм реалізації управління в сфері освіти на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства

При цьому 646 (51,02 %) з 1266 респондентів надають перевагу новим, обґрунтованим у науці та наявним у європейській практиці моделям управління в загальній середній освіті, в яких поєднуються чинники як громадського, так і державного впливу на протидію адміністративно-бюрократичному управлінню, що є характерним для практики сучасної школи та яке занадто повільно зазнає змін на користь хоча б задекларованій у державі управлінській формі. Зокрема вони відзначають, що наразі є потреба спроектувати й обґрунтувати нову систему управління школою з урахуванням її специфіки, потреб учнів, громади, ринку праці, умов функціонування сфери освіти, оскільки недостатньо лише декларування «державно-громадської» чи «громадсько-державної» моделі та адаптивних моделей управління у негативному значенні цього слова до керівників ви-

щикх щаблів влади, до батьків, різних обставин і умов, які явно негативно впливатимуть на результат.

Як зазначають респонденти, під час вибору одного з варіантів відповіді анкети, а саме державно-громадської форми управління для загальноосвітнього навчального закладу, який вони очолюють, керувалися насамперед наявною законодавчо-нормативною базою функціонування загальної середньої освіти (ЗСО), функціонально-посадовими обов'язками директора, директивами, що містяться у багатьох документах чинного законодавства про освіту щодо необхідності переходу від державного до державно-громадського управління та необхідності його запровадження в реальну освітню практику, а також ще й іншими вагомими аргументами та переконаннями на користь цієї форми управління. Це такі, як:

- Сучасна громада не готова до значних змін на демократичних засадах у вигляді різноманітних дорадчих органів, та до запровадження інноваційних форм управління в сфері освіти.

- Суспільство не виховане щодо участі в управлінні та не сформована у переважної більшості людей відповідальність за результати громадсько-державного управління в сфері освіти.

- Школа зобов'язана реалізовувати Державний стандарт загальної середньої освіти.

- Школа має підтримувати створення молодіжних громадських організацій, таких як «Миколаївський союз лідерів учнівського самоврядування», та надавати їм усебічну підтримку разом з батьками, де за ініціативи активної частини молоді відбувається саме розробка загальної стратегії дій у сфері розвитку учнівського самоврядування міста.

- У рамках самоврядування учні мають включатися в діяльність з модернізації школи, сприяючи становленню системи державно-громадського управління, просуванню культури прав людини, освоєнню інноваційних способів вирішення шкільних проблем.

- Зацікавленість учнівських і педагогічних колективів, керівників у вирішенні проблеми розвитку учнівського самоврядування сприяє пошуку дієвих технологій державно-громадського управління та підтверджується масовою участю загальноосвітніх навчальних закладів м. Миколаєва (майже 66 %) у міському етапі всеукраїнського конкурсу на кращу модель учнівського самоврядування з власної ініціативи.

- Активістами створено діючі органи учнівського самоврядування в одній чверті шкіл м. Миколаєва, такі як шкільні уряди, учнівські ради, парламенти, ради старшокласників, козацькі курені, та найважливіше, що у багатьох випадках вони були створені учнями самостійно, без участі дорослих, що є підтвердженням важливості також і громадського складника в управлінні та підтримання вчительством учнівських ініціатив.

- Минулі традиції радянської доби важко змінити навіть на задекларовані державою нові демократичні та інноваційні за формою, більшість керівників

працюють за інерцією, не бажають вникати у суть сучасного управління, громадського врядування та самоврядування.

– За сучасного чинного законодавства час перестати плутати самоврядування з чергуваннями, зборами макулатури, шиккуваннями і святковими концертами, а діяльність батьків – із громадським самоврядуванням; батьки мають працювати, але цього замало, і тоді треба вибудовувати спільну діяльність усіх, хто переймається проблемами школи та проблемами освіти у цифровому суспільстві, що проголошено ЮНЕСКО століттям освіти.

– Сьогодні треба, щоб шкільне самоврядування реально надавало учням можливості реалізувати права на участь в управлінні школою та бути причетними до та ініціаторами всіх подій, що відбуваються у школі та у суспільстві.

– Самоврядування не може підкорятися шкільній адміністрації, як це було раніше, за однаковим для усіх шкіл сценарієм, навпаки, воно певною мірою має впливає на її роботу та сприяє конструктивним змінам у всіх сферах діяльності школи, учнівських колективах і для кожного учня.

– Справа в тому, що нерідко в школах учнівське самоврядування виконувало і ще досі, на жаль, виконує функції «філіалу» адміністрації школи, і це не сприяє розвитку важливого громадського складника, а є логічним продовженням адміністративно-бюрократичного управління.

– Потребують уваги зміни у принципах побудови структури учнівського самоврядування, коли основою повинна бути діяльність учнів, а не бурні ефемерні фантазії адміністрації, яким вони його бачать.

– Має бути тісне співробітництво органів державної влади та учнівського самоврядування шляхом проведення акцій патріотичного й громадянського спрямування, і тоді більшою мірою буде реалізовуватися чинна форма управління.

– Має реально утвердитися державно-громадська форма управління в освіті, а потім відбуватися поступовий перехід на громадсько-державне управління. Така думка, на наш погляд, застерігає керівників ЗНЗ від додаткових навантажень, ризиків і неочікуваних проблем, але навіть у прихильників державно-громадської форми управління з'явилися тенденції до переосмислення її специфіки з урахуванням викликів часу та необхідності переходу до громадсько-державної форми, яка притаманна системам освіти більшості розвинених країн світу.

Протилежної думки дотримуються 519 осіб, що становить 40,99 % від усіх опитаних респондентів, які зазначають, що майбутнє за громадсько-державною формою управління і демократичним стилем управління і наводять переконливі аргументи та обґрунтовують власні думки й важливі позиції на її користь. Громадсько-державне управління є вимогою часу задля переходу до постіндустріального суспільства та демократичних засад його розвитку, реформування сфери освіти на засадах «людиноцентризму» як стратегії національної політики, модернізації змісту освіти до цілей сталого розвитку, забезпечення доступності й неперервності освіти впродовж життя та ін.

– Зараз маємо можливість реально вплинути на процеси в системі освіти і на Міністерство освіти і науки, і на комітет з освіти Верховної Ради, які відкриті для діалогу і чекають наших пропозицій, порад щодо форм реальних і дієвих в управлінні.

– Впевнена, що кожен з нас має бажання бути залученим до процесів оновлення освіти і до впровадження громадсько-державного управління, що зорієнтоване на автономію, децентралізацію, різноманіття, прозорість.

– Громадсько-державне управління стимулює активну громадянську підготовку юнацтва і дозволяє кожному школяреві реально познайомитися з функціонуванням різних рівнів владних структур, засобів масової інформації, соціологічних служб, суспільних інститутів, а також проявити себе у сфері культурної і суспільно-громадської діяльності.

– У місті Миколаєві є позитивний і багаторічний досвід участі у всеукраїнській акції «Громадянин», де учні міста чотири роки поспіль стають переможцями даної акції.

– Учнівська молодь, враховуючи специфіку сьогодення, є найбільш потенційною соціальною групою щодо конструктивного обговорення, а потім і реалізації орієнтирів громадського життя не лише у закладі, в якому вони навчаються, а й у громаді мікрорайону та міста загалом.

– Спектр соціальних ініціатив нашої молоді надзвичайно широкий: упорядкування шкільної території, увічнення пам'яті загиблих земляків, вирішення конкретних екологічних проблем і організація дозвілля дітей, надання допомоги незахищеним верстам населення, відродження історичних, культурних, духовних цінностей, зміцнення фізичного здоров'я підростаючого покоління та інших сприяють залученню громади до їх реалізації.

– Залучення учнівської молоді до діяльності різних громадських організацій, які порушують і розв'язують актуальні проблеми місцевого співтовариства, виховуює у молодих людей відчуття громадянської відповідальності за соціальну обстановку в своєму місті, навички громадянської участі у вирішенні актуальних соціальних проблем у взаємодії з громадою та органами влади.

– У школах міста Києва діють різні самоврядні структури учнів, зокрема «Київська міська рада старшокласників», Рада колегіантів та їх загальні збори, школа лідерів учнівського самоврядування, учнівський парламент, клуби за інтересами, ліцейська демократична республіка учнів, автономна республіка та ін., які сприяють активізації діяльності учнівських комітетів шкіл у самоорганізації діяльності та співуправлінні, дають змогу учням бути громадянського досвіду.

– Участь учнів у міській акції «А пам'ять – священна» спільно з громадською організацією ветеранів війни м. Миколаєва залишилася в душах дітей, їхній свідомості, а значить – посіяне зерно у вихованні достойних юних українських громадян.

– В здійсненні управління з залученням громади нині є недооціненим учнівське самоврядування, яке повинне розглядатися в першу чергу як само-

стійний громадський інститут, а не лише як один із елементів виховної роботи школи, що дозволяє учням реалізувати своє право на участь в управлінні школою.

- Суть питання про участь громади полягає в зміні системи взаємостосунків суб'єктів шкільного процесу.

- Необхідно подолати ситуацію, за якої в школі нічого не залежить від самих школярів, учителів і громади.

- Включення громади різними засобами в процес управління школою також відкриває їй можливості для активізації власної громадської діяльності щодо вирішення шкільних проблем і проблем суспільства. Школа стає об'єктом інноваційної активності громади, а громада, у свою чергу, стає учасником процесу модернізації освіти.

- Повноправне учнівське самоврядування дає школярам серйозні важливі впливи на шкільну політику – не тільки на своє власне життя в школі, але й на життя дорослих, на ухвалення тих або інших рішень, на вибір шляхів вирішення різних проблем шкільного життя, врешті-решт – на напрями розвитку школи.

- Створення системи підтримки учнівського самоврядування у навчальних закладах шляхом проведення серії зборів активістів дозволило об'єднати лідерів – старшокласників і створити команду, зацікавлену у розвитку самоврядування в школах, зокрема на рівні міста була створена молодіжна громадська організація «Миколаївський союз лідерів учнівського самоврядування», однією з задач якої є саме розроблення загальної стратегії дій у сфері розвитку учнівського самоврядування.

- Одним із реальних і на наш погляд, перспективних напрямів діяльності з розвитку учнівського самоврядування є підтримка ініціатив, вирошення й конструктивне «вбудовування» учнівських ініціатив у життя школи та соціальну дійсність.

- Вважаємо перспективним у розвитку громадсько-державного управління наявність позитивного і багаторічного досвіду участі учнів міста у всеукраїнській акції «Громадянин», де багато років поспіль команди шкіл стають переможцями даної акції.

- Мешканці громади повинні формувати замовлення на майбутнього компетентного й конкурентоспроможного випускника, працівника.

- Громада повинна і може брати участь у роботі закладу, знати реальний стан речей у школі та суспільстві, мати вплив на всі суспільні процеси.

- Громада може та має здійснювати контроль за діяльністю у школі, брати участь в оцінюванні діяльності з різних напрямів.

- Державне фінансування мізерне, на нього не можна повноцінно здійснювати ефективну роботу закладу.

- Сучасна школа повинна бути громадсько активною.

- Важливу роль у діяльності школи відіграють лідери учнівського самоврядування та конференції, які вони організують і проводять за підтримки

батьків, учителів і громади міста, рішення про створення міської координаційної ради з питань роботи органів учнівського самоврядування.

– Школа має виступати джерелом розвитку громадян і громадянського суспільства, демократії. На рівні міста необхідно підбивати підсумки щодо діяльності з розвитку учнівського самоврядування – не формальні, а такі, що сприяють об'єднанню зусиль усіх причетних до школи.

– Потребує впровадження та спрощення процес самостійного ведення фінансування.

– Школа як ніколи потребує ініціативних активних людей для розроблення спільних акцій, заходів, творчих проєктів із відомими та пересічними громадянами.

Подальші питання анкети спрямовані на з'ясування позицій керівників щодо наявності громадської складової в управлінні ЗСО та у ЗНЗ, який вони очолюють. На друге запитання анкети («У ЗНЗ, який Ви очолюєте, управління є громадсько-державним?») пропонувалися такі можливі відповіді: «Так, ні, частково, наявні лише окремі компоненти»; потрібно було підкреслити той варіант, який відповідає реальній ситуації в закладі, що ним керує респондент. Серед опитуваних варіант «так» указали 76 (6,0 %) осіб; «ні» – 620 (48,97 %, «частково» – 127 (10,03 %) осіб, решта – 443 – повідомляє про наявність лише окремих елементів, зокрема органів учнівського самоврядування.

У 53,0 % респондентів, які є прихильниками громадсько-державної форми управління, сформувалася думка, що переважна більшість директорів шкіл і їх заступників, державних керівників верхніх ієрархічних щаблів «освітньої влади» не готові до повноцінного переходу на нові демократичні форми правління, на відкритість у прийнятті рішень, прозорість управління, на поєднання особистої та колегіальної відповідальності за результати якості навчання та якості прийнятих рішень, до відмови від панівної адміністративно-бюрократичної та «адаптивної до управлінської верхівки» форми управління на користь іншим прогресивним. 494 (39,02 %) респонденти є вмотивованими до громадської діяльності та мають потребу працювати з колективами і заступниками щодо залучення громади до активної роботи у школі для підтримки ініціатив власних дітей.

У деяких анкетах респонденти відзначають необхідність розвитку взаємовигідних і взаєморозвивальних відносин між школою та громадою, підвищення рівня відповідальності громади щодо облаштування роботи закладу, його осучаснення та конкурентоспроможності його випускників на ринку праці. Деякі респонденти вважають, що ситуація різких змін, мобільності, переструктурування сьогоденних вимог сприяє змінам не лише форми управління закладом, а й певним особистісним удосконаленням самого керівника закладу та його команди, а головне – учнів.

У відповідях на третє запитання анкети «З якими громадськими організаціями Ви співпрацюєте і реалізуєте державно-освітню політику?» респондентами було зазначено від двох до восьми організацій, товариств та

осередків, зокрема це такі, як рада школи, піклувальна рада, батьківські комітети, об'єднання батьків учнів міста Києва, діяльність яких спрямована на структурно-громадський супровід державно-громадського управління ЗНЗ на кожному управлінському щаблі, поліпшення роботи закладу, залучення додаткових джерел фінансування, зміцнення матеріально-технічної та науково-методичної баз, піклування про учасників навчально-виховного процесу, на здійснення громадського контролю за діяльністю шкіл, укладання та реалізацію тристоронньої угоди між вказаними об'єднаннями батьків учнів міста Києва, АКШУ (асоціація керівників шкіл України) та іншими громадськими організаціями й головним управлінням освіти Київської міської державної адміністрації та ін.

На четверте запитання анкети «Які громадські організації відіграють провідну роль у реалізації державно-громадського управління в сфері освіти?» керівниками було відзначено такі організації, як: Асоціація керівників шкіл України (АКШУ), агенція демократичного розвитку, благодійна організація «Вчителі за демократію та партнерство», асоціація керівників шкіл «Відроджені ліцеї та гімназії», громадська організація «Крок за кроком», «Партнерство у навчанні» та ін. У п'ятому запитанні йшлося про співпрацю закладу з благодійними фондами та побажаннями щодо змін цієї співпраці. Більшість (67,53 %) респондентів на це запитання дали позитивні відповіді, але зустрічалися і негативні відповіді, деякі керівники вказували на те, що така взаємодія планується у майбутньому.

На шосте запитання анкети «Яка роль громадської організації у реалізації державно-освітньої політики?» надано такі відповіді респондентів: забезпечення діалогу з державними органами управління освітою, допомога у вирішенні проблеми браку коштів, підтримка учнів і учителів, вплив на учнів і їхніх батьків, вплив на формування громадської думки, залучення дітей до усвідомлення себе як частки громади та суспільства, залучення підлітків «проблемного віку» до соціально значущих громадських акцій, формування суспільної думки в школі, формування громадянської та соціальної компетентності.

На сьоме запитання – про роль державної установи у реалізації державно-громадського управління освітою – відповіді структуровано у такий спосіб: державна складова повинна бути пріоритетною у державно-громадському управлінні навчальним закладом; головним завданням державно-громадського управління є забезпечення діалогу та ефективної комунікації між структурами державного управління та органами громадського самоврядування; виконання законодавства України; допомога у формуванні суспільної думки про школу як громадську інституцію, діяльність якої має бути спрямована на розквіт держави; мотивація та управління процесом реалізації завдань національної освітньої політики. Слід звернути увагу на зміну акцентів у різних видах діяльності та ролі сучасного суспільства, державних і громадських інституцій за цифрової доби щодо швидкості отримання інформації,

збільшення інформаційних потоків у суспільстві та його сферах, вільного доступу до глобальних інформаційних ресурсів, які не знайшли висвітлення респондентами: забезпечення державними установами стабільної та зрозумілої громадянам освітньої політики у країні, регіоні, місті та на рівні ЗНЗ; обов'язкове створення органами державної влади в освіті та органами місцевого самоврядування офіційних веб-сайтів для оперативного розміщення на них офіційної інформації про діяльність у різних напрямках і спільної роботи з громадськістю; створення державними установами регіонального інформаційного простору для громадських вільних обговорень актуальних суспільних і освітніх проблем, надання громадянам інформаційних і освітніх послуг, забезпечення електронної державно-громадської взаємодії та електронної демократії, упорядкування електронної взаємодії виконавчої влади та інститутів громадянського суспільства, розроблення та впровадження ефективного механізму комунікації між державними та громадськими інституціями та ін.

Восьме запитання анкети стосувалося можливостей продуктивного діалогу між владою та громадськістю у контексті реалізації освітніх проблем. Більшість опитуваних – 671 (53,0 %) надали позитивну відповідь, відзначили такі форми, як конференції, форуми, робота круглих столів. Відповіді на восьме запитання, щодо форм, у яких може відбуватися діалог між владою і громадськістю з метою реалізації державно-освітньої політики, дещо повторюють відповіді на попереднє запитання, називаються круглі столи, шкільна рада, зустрічі з громадськістю тощо.

На дев'яте запитання відкритого типу («Школа в демократичному суспільстві – це школа, де учні <...>, де учителі <...>, де керівники <...>») респондентами надано повні та розгорнуті відповіді, серед яких домінує думка про те, що учні – активні учасники самоврядування та процесу управління; вчителі – партнери, які враховують індивідуально-психічні особливості учнів та думку батьків; керівники – поважають права учнів, колег, колегіально приймають управлінські рішення тощо.

На десяте запитання анкети «На яких ідеях має бути побудоване управління школою в демократичному суспільстві?» респонденти надали такі відповіді: здобуття учнями навичок управління власною життєдіяльністю та громадськими справами; покращення життя учнів і виховання громадян, які зможуть жити і продуктивно працювати в нових умовах; загальнолюдські цінності, демократія, національне усвідомлення; співпраця, взаємоповага, довіра; повага на всіх рівнях, дитина – найвища цінність; забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Одинадцять запитання стосувалося цінностей, що мають бути притаманними школі демократичного суспільства. Опитувані відзначили такі цінності: гуманізм, відкритість, толерантність, співпраця, відповідальність, професіоналізм тощо. Навчити учнів не лише жити в умовах сучасної держави, дотримуватися її законів, відстоювати свої власні права, а і практично реалізувати ці знання в умовах навчального закладу, протягом всього життя. Також за-

значалися загальнолюдські цінності, цінності державотворення та громадські цінності. Важливою цінністю респонденти вважали пріоритет у належному фінансуванні освіти.

Бесіди з керівниками шкіл торкалися проблем, які уповільнюють та викликають на шляху впровадження громадсько-державної форми управління закладом. Респондентами відзначено такі основні проблеми запровадження громадсько-державного управління освітою: пасивність громадських організацій, небажання втручатися в проблеми освіти, інертність, недостатня освіченість та свідомість громадян, відсутність належного фінансування, низька ефективність розподілу функцій між різними суб'єктами управлінського процесу. Причин виникнення проблем багато, поміж них такі, як соціально-політичні проблеми розбудови держави; недостатнє усвідомлення владою ролі освіти у майбутньому розвитку держави; відсутність зв'язку з суспільством, відсутність відкритого діалогу та прозорих комунікацій з громадськістю не лише з освітніх проблем, а загалом усіх суспільних проблем. Однак це лише незначна частина існуючих проблем, які потребують подальшого визначення, аналізу, структурування та висвітлення їх розв'язання у межах цієї проблематики.

Респондентами названі оптимальні, на їх думку, шляхи, технології і способи розв'язання існуючих проблем щодо запровадження громадсько-державного управління ЗНЗ, які структуровано нами у такий спосіб: формування позитивного іміджу навчального закладу, просвітницька робота серед населення, інформаційно-методична робота, запровадження нової етики управлінської діяльності, впровадження інноваційних інформативно-управлінських та комп'ютерних технологій, підвищення компетентності управлінців усіх рівнів, зміна форм і методів контролю, підготовка і перепідготовка управлінців, виховання лідерів в освіті, створення системи державного управління, яка б враховувала особливості виробничого процесу, що здійснює цілеспрямовані зміни в когнітивній та афективних сферах людини як біосоціальної самокерованої системи на основі синергетичного підходу.

На основі проведеного дослідження можна сформулювати такі **висновки**. Державно-громадське управління освітою, не нове для України, стало переважно декларованою законодавчо-правовою нормою, є пріоритетним напрямом наукових пошуків і практики державної влади, що детермінує формування відносин державної влади й громади й потребує змін у зміщенні акцентів на домінанту громадської компоненти.

На основі теоретичних узагальнень і аналізу практики управління сучасними ЗНЗ різних типів і форм власності, даних анкетування та опитування керівників освіти виокремлено дві тенденції розвитку державно-громадського управління, що притаманні сучасному стану. По-перше, це тенденція залежності змісту діяльності державних органів управління освітою від державницьких рішень у сфері освіти та політичних рішень, переконань і намірів державних діячів і державних службовців ієрархічної вертикалі дер-

жавного управління освітою, які здійснюють керівництво сферою освіти та спрямованості дій спеціалістів ієрархічних органів управління освітою на їх реалізацію.

По-друге, це тенденція переходу від авторитаризму до демократії, точніше до «демократичного транзиту», тобто тенденція поступового переходу від адміністративно-бюрократичної, планово-централізованої моделі управління освітою з ієрархічним командним підпорядкуванням освітньої галузі органам державного управління до державно-громадського управління на демократичних засадах у ринкових умовах шляхом перехідно-трансформаційних процесів у сфері освіти від людини-«гвинтика» до людини вільної та самодостатнього громадянина країни, що має потребу в демократії; від соціалістичних до загальнолюдських і національних цінностей, від лінійних до нелінійних управлінських процесів у сфері освіти; від поодиноких до більшої консолідації зусиль представників державних інституцій й активної частини громади в забезпеченні рівного доступу до якісної освіти в Україні.

На основі проведеного дослідження встановлено, що визначення законодавчо-правових і концептуальних засад державної освітньої політики не вирішує проблему миттєвого запровадження державно-громадського управління на демократичних засадах, а вимагає насамперед усвідомлення цієї проблеми, сформованості особистісних потреб у суб'єктів державного управління, самоуправління та громадського самоврядування щодо запровадження демократії та бажання брати особисту відповідальність за якісну освіту громадян і розвиток громадянського суспільства в Україні.

Література

1. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя, НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – С. 89 – 94.
2. Вдовиченко Р. П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: моногр. / Р. П. Вдовиченко, Л. М. Калініна, В. Д. Чайка ; за ред. Л. М. Калініної. – К.; Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2007. – 528 с.
3. Древаль Ю. Д. До питання про теорію переходу від авторитаризму до демократії / Ю. Д. Древаль // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. – Х. : вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2008. – № 2 (34). – С. 42 – 49.
4. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. – 2003. – № 40. – С. 10-11.
5. Калініна Л. М., Капустеринська Т. Д. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваціями: посібник / Л. М. Калініна, Т. Д. Капустеринська. – Х.: вид. група «Основа», 2007. – 96 с.
6. Калініна Л. М. Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 35 – 44.

7. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства / Л. М. Калініна // Постметодика. – 2012. – № 3. – С. 2–10.
8. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2001. – 3 (147). – С. 13–15.
9. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
10. Кремень В. Державно-громадська модель управління освітніми змінами // Директор школи. – 2001. – № 4. – С. 6.
11. Методологія і методики планування політики загальної середньої освіти в Україні для керівників національного, регіонального, міського (районного) та інституційного рівнів управління освітою : практико орієнтована монографія / За наук. ред. О. Я. Савченко. – К.: Поліграфкнига, 2010. – 128 с.
12. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с.
13. Освітній менеджмент : навч. посіб. / Авторський колектив. За ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 392 с.
14. Політична система і громадянське суспільство: європейські та українські реалії: Монографія / За заг. ред. д. і. н., проф. А. І. Кудряченка. – К.: НІС, 2007. – 396 с.
15. Постовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : [моногр.] / за наук. ред. Л. М. Калініної. – Житомир: ПП «Рута», 2014. – 385 с.
16. Управління інноваційним розвитком колегіуму: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, А. Ф. Остапенко, В. В. Лапінський, В. В. Литвинчук, В. В. Рогоза та ін.]; за наук. ред. професора Л. М. Калініної. – Київ – Володимирець : Інформатодор, 2011. – 560 с.

References

1. Bila knyha natsional'noi osvity Ukrainy / za zah. red. akad. V. G. Kremenia, NAPN Ukraïni. – K.: Inform. systemy, 2010. – S. 89–94.
2. Vdovychenko R. P. Systema organizatsii'no-pedahohichnoi diial'nosti mis'koho upravlinnia osvity z pidvishchennia kompetentnosti kerivnykiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zacladiv: monogr. / R. P. Vdovichenko, L. M. Kalinina, V. D. Chai'ka ; za red. L. M. Kalininoi. – K.; Mikolaiv: Vid-vo «Ilion», 2007. – 528 s.
3. Dreval' Iu. D. Do pytannia pro teoriuu perekhodu vid avtorytaryzmu do demokratii / Iu. D. Dreval' // Aktual'ni problemy derzhavnoho upravlinnia : zb. nauk. pr. – KH. : vid-vo HarRI NADU «Magistr», 2008. – № 2 (34). – S. 42–49.
4. Yel'nikova H. V. Teoretychni pidkhody do modeliuvannia derzhavno-hromads'koho upravlinnia / H. V. Yel'nikova // Dyrektor shkoly. – 2003. – № 40. – S. 10-11.

5. Kalinina L. M., Kapusterins`ka T.D. Proekt innovatsii`noï shkoly: stratehichne planuvannia, upravlinnia innovatsiami: posibnyk / L.M. Kalinina, T.D. Kapusterins`ka. – KH.: vid. hrupa «Osnova», 2007. – 96 s.

6. Kalinina L. M. Informatsii`ni protsesy v upravlin`s`kiy diial`nosti kerivnyka zacladu: sutnist`, spetsyfika ta kharakterni oznaky // Naukovo-praktychniy zhurnal «Osvita i upravlinnia». – 2005. – T.8. – № 2. – S. 35 – 44.

7. Kalinina L. M. Problemy ta realii derzhavno-hromads`koho upravlinnia osvitoiu na suchasnomu etapi rozvytku demokratychnoho suspil'stva / L.M. Kalinina // Postmetodyka. – 2012. – № 3. – S. 2 –10.

8. Kalinina L. M Profesiohrama ukrains`koho dyrektora shkoly / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2001. – 3 (147). – S. 13–15.

9. Kalinina L. M. Sutnist` fenomenu upravlinnia / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly: Ukraina. – 2000. – № 2. – S. 26 – 33.

10. Kremen` V.H. Derzhavno-hromads`ka model` upravlinnia osvritimyy zminamy // Dyrektor shkoly. – 2001. – № 4. – S. 6.

11. Metodolohiia i metodyky planuvannia polityky zahal`noi seredn`oi osvity v Ukraini dlia kerivnykiv natsional`noho, rehional`noho, mis`koho (raionnoho) ta institutsiynoho rivniv upravlinnia osvitoiu : praktyko orientovana monografia / Za nauk. red. O. Ia. Savchenko. – K.: Polihrafknyha, 2010. – 128 s.

12. Osvitnii menedzhment v umovakh zmin : navch. posib. / L. Kalinina, L. Karamushka, T. Sorochan, R. Shyian ta in. / Za zah. red. V. Oliynyka, N. Protasovoi ta in. – Luhans`k: SPD Reznikov V.S., 2011. – 308 s.

13. Osvitnii menedzhment : navch. posib. / Avtors`kyi kolektyv. Za red. L. I. Danilenko, L. M. Karamushky. – K.: Shkil`nii svit, 2003. – 392 s.

14. Politychna systema i hromadians`ke suspil'stvo: yevropeis`ki ta ukrains`ki realii: Monohrafiia /Za zah. red. d. i. n., prof. A. I. Kudriachenka. – K.: NIS, 2007. – 396 s.

15. Postovens`kii O. V. Naukovi osnovy hromads`ko-derzhavnogo upravlinnia zahal`noiu serednoiu osvitoiu v rehioni : [monohr.] / za nauk. red. L. M. Kalininoi. – Zhytomyr: PP «Ruta», 2014. – 385 s.

16. Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom kolehiumu: modeli, sotsiokul`turni protsesy, tekhnolohii : nauk.-metod. posib. / [L.M. Kalinina, A. F. Ostapenko, V. V. Lapins`kii, V. V. Leetvinchuk, V. V. Rohoza ta in.]; za nauk. red. profesora L. M. Kalininoi. – Kyiv – Volodymyrets : Informatodor, 2011.– 560 s.

Калинина Л. Н.

**ФАКТОРЫ И ПРОБЛЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-
ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ
УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА ДЛЯ
РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ**

В статье представлен анализ современного состояния государственно-общественного управления общеобразовательными учебными заведениями

по результатам оценивания руководителями разных ступеней вертикальной иерархии сферы образования. Обобщен разновекторный спектр аргументов и предложений руководителей для осуществления прогрессивных изменений в процессе перехода от государственно-общественной к общественно-государственной форме управления на демократических началах, представлено концептуальное видение роли общественности в решении образовательных задач, неотложных проблем демократизации образования, начертаны пути решения первоочередных проблем в условиях формирования гражданского общества в Украине.

Ключевые слова: *государственно-общественное управление, общество, общественно-активные школы, общественно-государственное управление, самоуправление, самоорганизация, самопознание, гражданское общество, факторы.*

Kalinina L.

STATE AND PUBLIC FACTORS AND PROBLEMS OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE CONTENT OF TEXTBOOK FOR SCHOOL MANAGER

Analysis of the condition of state and public management of school taking into account the results of expert evaluation of the education managers of different positions in vertical hierarchy is presented in this article. Multi-vector spectrum of well-reasoned answers and proposals of progressive changes of management form from state and public to public and state one is summarized, community having the leading role in the process of current problems solving and finding the ways of their solution under the conditions of democratic civil society formation in Ukraine.

Keywords: *state and public management, community, publicly active schools, public and state management, self-governing, self-organization, self-cognition, civil society, factors.*

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ КОМП'ЮТЕРНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІАГНОСТИКИ ОСВІТНІХ РЕЗУЛЬТАТІВ

Л. А. Карташова,

*доктор пед. наук, професор кафедри інформаційних технологій Київ-
ського національного лінгвістичного університету,
lkartashova@ua.fm, <http://lkartashova.at.ua/>*

У статті розглядаються проблеми, викликані принципово новими вимогами до засобів діагностики освітніх результатів. Авторами розглянута можливість використання електронних підручників у якості засобів діагностики освітніх результатів. З'ясовано, що зазначені засоби надають викладачам можливість: проводити інтерактивні заняття з метою формування мотивації навчання студентів, поглиблення їхнього розуміння предмета вивчення; визначати особисті досягнення студентів та місце кожного за рейтингом тощо.

Ключові слова: *навчання, освіта, діагностика, контроль, моніторинг, інформаційні технології, навчальний посібник, система навчання, електронний підручник, навчальне середовище.*

Постановка проблеми. У процесі реформування системи освіти України спостерігається значне розширення педагогічної інноватики, яка торкається змісту, форм і засобів навчальної діяльності як у сучасних інноваційних, так і у традиційних навчальних закладах. Принципово новий проблемний стан управління якістю освіти породжується зростаючою варіативністю освіти, обумовленою кардинальними перемінами, які, в останні роки, відбуваються в соціальних, політичних, економічних і освітніх основах суспільства. Варіативність цілей і змісту навчання невинно викликає необхідність зміни традиційної системи критеріїв оцінювання якості освіти.

У зв'язку із зазначеним, спостерігається перманентна актуалізація проблем розроблювання та впровадження освітніх стандартів, оскільки саме концептуально визначеною системою стандартизації освіти України (Держаним стандартом освіти (ДСО [10])) може бути реалізований принципово новий підхід до ефективного управління гнучкою, багаторівневою, диференційованою системою освіти. В свою чергу, ефективність управління вимагає отримання оперативної інформації про стан і результати навчально-виховного процесу (навчання як керований процес). Аналіз освіти, як складного системного процесу надання освітніх послуг, викликає необхідність створення та застосування відповідних технологій вимірювання, оперативного контролю та оцінювання його поточних, проміжних та вихідних результатів. За умови процесу інформатизації освіти великого значення набуває створення та пошук нового покоління засобів діагностики освітніх результатів, розроблених на основі інформаційних технологій (ІТ).

Упровадження ІТ в освіту є закономірним явищем, яке спрямоване на підвищення ефективності навчання за рахунок їх потужних потенціальних можливостей [5; 7].

Дослідження вказують на те, що сучасні засоби діагностики освітніх результатів можуть бути представлені у вигляді та форматі електронного підручника – ІТ-додатку до традиційного (паперового) навчального підручника. Такі ІТ-додатки повинні містити певний набір програмних модулів (призначених для організації навчального процесу та управління ним), використання яких надає можливість всім суб'єктам навчання приймати участь у розроблюванні та коректуванні навчального контенту.

Мета статті полягає у дослідженні існуючих дидактичних можливостей ІТ (ІТ-бази), які дозволять досягти використання повного потенціалу ІТ в аспекті діагностики освітніх результатів.

Основна частина. Кінцевим наслідком стандартизації освіти є критеріально-оцінювальний нормативний опис підсумкових результатів освітньої діяльності, тобто прогнозованої якості освіти. За наявності опису в стандартах цілей навчання (стандарти навченості) із заздалегідь встановлюваним ступенем повноти цього опису з'являється можливість управління освітою на основі діагностики освітніх результатів. Зростає розуміння необхідності комплексного вирішення проблем управління якістю освіти та забезпечення його педагогічного й технічного супроводу. Актуалізується вирішення проблеми розроблювання діагностичних комплексів, пошук та використання нових засобів діагностики (ЗД) освітніх результатів.

Головною умовою реалізації зазначених ідей вбачається наявність ефективної системи освітнього моніторингу, орієнтованої на систематичну діагностику та оцінювання кінцевих результатів освітньої діяльності. Моніторинг освіти є дуже важливим складником сучасної технології управління її якістю, за результатами якого можна відстежувати й своєчасно коригувати навчально-виховний процес (НВП) у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Проведення моніторингу стимулює позитивні перетворення та мотивує до якісних змін учасників НВП. При цьому слід пам'ятати, що тільки той студент, який чітко усвідомлює особисту мету навчання, може бути вмотивований до свідомих дій, спрямованих на позитивну динаміку якісного зростання. Це є необхідною умовою забезпечення якісного рівня освіти. Як результат, відбувається [3]:

- коригування та координація діяльності всіх учасників НВП;
- подальше вдосконалення, самовдосконалення, підвищення рівня самоорганізації учасників НВП;
- удосконалення взаємовпливу та взаєморозуміння учасників НВП;
- динамічний розвиток мотивації учасників НВП до підвищення якості освіти тощо.

Освітня діагностика – це процес визначення результатів спільної діяльності студентів і викладача з метою виявлення, аналізу, оцінювання й кори-

гування системи навчання (змісту, форм, методів та засобів). Діагностика освітньої діяльності передбачає [6]: контроль; перевірку; облік; оцінювання; накопичення статистичних даних, їх аналіз, рефлексію; виявлення динаміки освітніх змін та особистого зростання кожного студента; зміну цілей, уточнення освітніх програм, коригування процесу навчання; прогнозування подальшого розвитку подій.

Об'єктивність, повнота, систематичність, оперативність і конкретність отриманих результатів дозволить створити необхідні умови підготовки, прийняття та реалізації управлінських рішень про функціонування та розвиток освіти на всіх рівнях.

Здійснювання діагностики освітніх результатів спрямовується на визначення рівня відповідності результатів навчання загальноприйнятим стандартам, освітнім програмам та умовам, за яких реалізується освітній процес. Тому проблему відбору засобів діагностики освітніх результатів можна вважати необхідною умовою якісної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Питаннями діагностики освітніх результатів та педагогічної діагностики займалися та займаються нині багато психологів і педагогів: Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, В. І. Бондар, І. Є. Булах, В. М. Галузинський, С. У. Гончаренко, М. Д. Захарійчук, І. А. Зімня, І. В. Житко, Г. Д. Кирилов, В. А. Козаков, Т. В. Купріянич, Д. В. Лубовський, Ю. І. Мальований, С. М. Мартиненко, О. М. Мельник, І. П. Підласий, Т. О. Письменкова, В. М. Полонський, І. В. Роберт, В. О. Салов, Е. Г. Скібіцькій, Т. О. Стефановська та ін.

У дослідженні функцій засобів діагностики освітніх результатів, з метою конкретизації їх змісту доцільно відштовхуватись від формулювання задач, розв'язування яких забезпечує досягнення поставлених навчальних цілей. Зокрема, перелік таких задач виокремлено відомими дослідниками [8, 307-308]:

- визначення рівня прояву та розвитку системи компетенцій особистості студентів;
- виявлення, перевірка та оцінювання рівня здобутих ЗУН студентів і якості засвоєння навчального матеріалу на всіх етапах навчання;
- порівняння реальних результатів навчально-пізнавальної діяльності із запланованими;
- оцінювання відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання цілям і завданням підготовки фахівців відносно галузевої компоненти державних стандартів освіти з певного напрямку підготовки;
- стимулювання систематичної самостійної роботи та пізнавальної активності студентів;
- визначення рівня розвитку творчих здібностей, мотивації навчання;
- оцінювання та самооцінювання ефективності самостійної та індивідуальної роботи студентів;
- розроблення шляхів підвищення якості навчання шляхом впровадження у НВП інноваційних технологій.

Ми погоджуємось з тим, що якщо виходити з того, що ступінь досягнення цілей навчання знаходиться у прямій залежності від якості викладання, то за результатами діагностики реальних навчальних досягнень студентів і їх зіставлення з вимогами стандартів навченості, може бути отримана достовірна інформація не тільки про ефективність функціонування системи освіти, а й про доцільність тих чи інших впроваджуваних нововведень [1].

Більшість пропонованих методів діагностики ґрунтується на тестуванні студентів. Проте, необхідно погодитись з тим, що і на сьогодні стандартні методики діагностики не втратили свого значення. Разом із тим, у останні роки, спостерігається тенденція наближення радикальних змін психодіагностичної парадигми в цілому, накопичування факторів використання ситуативного підходу: випробовуваний реагує не на тест, а на цілісну ситуацію, яка визначається мотивацією й відносинами з діагностом [6].

Зазначене підтверджується тим, останнім часом на різних етапах діагностики у якості засобів використовуються як традиційні форми контролю та діагностики, отримання матеріалів для аналізу результатів діяльності суб'єктів навчання (колоквиум, залік, іспит, тести, контрольні роботи, есе, реферати, курсові роботи, науково-навчальні звіти з практики тощо) так і інноваційні (комп'ютерні тести, кейс-метод, портфоліо студента, метод проектів та інші).

Сучасний рівень інформатизації навчальних закладів свідчить про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів [2]. На сьогодні вже накопичено досить чималий досвід теоретиків та практиків з розроблювання комп'ютерних дидактичних засобів, спрямованих, зокрема, на забезпечення діагностики освітніх результатів (В. С. Березовський, І. М. Бобко, Т. Л. Вороніна, Є. В. Драган, В. П. Кашицин, Е. Г. Кириленко, Ю. М. Красюк, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, С. В. Лисоченко, Є. І. Машбіц, І. А. Морев, Є. С. Полат, І. В. Роберт, І. М. Сmealін, Б. Б. Сусь, О. В. Третьак, Т. Н. Тягунова, Ю. С. Жарких, І. В. Шабаліна, С. М. Яшанов та ін.).

Досліджування сутності, якостей та місця ІТ у навчанні, теоретичних засад їх використання та впровадження, вимог до них наштовхують на необхідність та актуальність визначення теоретико-методологічних засад, основних положень та розроблення, створення і впровадження **системи комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів як ІТ-додатку до навчального підручника**.

Сучасні засоби діагностики освітніх результатів, на основі ІТ, характеризуються можливостями контролю як результату, так і процесу навчання. Їх використання дозволяє виконувати збір, накопичення, систематизацію, аналітичне опрацювання та інтерпретацію інформації а також представлення результатів діагностування з метою подальшої корекції процесу навчання.

Мета та види контролю – оцінювання або вимірювання з подальшим віднесенням результату до однієї із заздалегідь заданих категорій [9]. За функціями здійснення пропонуємо розрізняти: констатуючий контроль – констатація

рівня ЗУН – виставляння оцінки; діагностично-коригувальний контроль – діагностика і корекція ЗУН.

Основними цілями здійснення контролю можуть бути наступні: самоствердження; готовність до вивчення нового матеріалу; перевірка рівня засвоєння знань; підтримка адаптивного навчання; підтримка рівня знань; формування бази оцінок для визначення рейтингу студентів.

У свою чергу, констатуючий та коригувальний контроль можуть застосовуватись у процесі виконання різних видів контролю.

1. Самоконтролю знань, найпростішого виду контролю, надання студентам запитань і завдань, на які він повинен відповісти самостійно. У випадку ускладнень кожен студент має можливість звернутися до матеріалів підручника для пошуку відповіді на поставлені питання. Основною метою проведення самоконтролю вбачається самоствердження, досягнення впевненості студента у рівні отриманих знань (це може бути суб'єктивним баченням кожного).

2. Вхідного контролю, проведення якого переслідує кілька цілей, які належать, в свою чергу, від цілей навчальної дисципліни і її специфіки.

а. По-перше, за результатами його проведення можна визначати рівень підготовленості кожного студента до вивчення дисципліни («на вході»). Тобто проведення вхідного контролю слугує виконує роль специфічного допуску до навчальної діяльності. У цьому випадку вхідний контроль розглядається як констатувальний.

б. По-друге, можна організувати вхідний контроль, надаючи йому діагностично-коригувальної функції. За результатами виконання тестових завдань розкриваються прогалини у знаннях студентів, які необхідно компенсувати до початку вивчення дисципліни. Таким чином, навчальний курс стає адаптивним – кожен студент рухається своїм шляхом, в залежності від рівня початкової підготовки. Додатковий ефект вихідного контролю розкривається у формуванні побічної функції: виконання тестових завдань сприяє налаштуванню студентів на відповідну предметну галузь, вводить в специфічну термінологію, сприяє актуалізації необхідних знань та стає своєрідним стартовою платформою для початку навчальної діяльності. Це забезпечує успішність навчально-виховного процесу. Зазначене підтверджується досвідом проведення «вхідного тестування студентів першого курсу напряму підготовки 6.020303 «Філологія» (мова і література) факультетів германської філології, романської філології, сходознавства. Тестові завдання були спрямовані на виявлення рівня отриманих знань та сформованих умінь та навичок у процесі вивчення предмету «Інформатика» в ЗНЗ. Аналіз отриманих результатів дозволив з'ясувати необхідність виокремлення у навчальній програмі ВНЗ коректувального етапу навчання, спрямованого на заповнення виявлених прогалин у знаннях студентів. На сьогодні зазначене здійснюється за рахунок додаткового навантаження викладача. Це включення елементів дистанційного навчання (on-line консультації: Skype, електронна пошта, блог, ЕОР викладача тощо), коригування навчальних завдань тощо [2, С.15].

3. Поточний контроль, ціллю його проведення є діагностика ЗУН у процесі засвоєння навчальної теми і, за необхідності, здійснення корекції навчання – діагностично-коригувальна функція. Систематичне проведення контролю поточного рівня засвоєння ЗУН дозволяє коректувати хиби у навчанні й досягати необхідного рівня засвоєння навчального матеріалу.

4. Рубіжний контроль здійснюється з метою визначення рівня засвоєння чергового розділу (теми) дисципліни. Студентам може бути запропонована творче завдання, завдання підвищеної складності або завдання, яким передбачається перенесення засвоєних знань на інший матеріал. Успішне виконання зазначених завдань стає свідченням того, студент опанував всю систему ЗУН, передбачених цілями даної теми. За проведення рубіжного контролю студент може використовувати допомогу у вигляді необхідного довідкового або інформаційного матеріалу, порад, роз'яснення помилок тощо. Також, рубіжний контроль може слугувати в якості своєрідного вхідного контролю, який проводиться з метою допуску до вивчення наступного матеріалу і підтримки рівня знань за умов великих перерв у навчальній діяльності роботи.

5. Заключний (підсумковий) контроль показує, які результати отримані «на виході». Він включає серію завдань, що охоплюють весь діапазон вивченого матеріалу. Всі завдання кожен студент повинен виконати самостійно, не звертаючись по допомогу. За результатами підсумкового контролю, як правило, викладач здійснює оцінювання, яке може мати рекомендаційний характер для роботи студента поза програмою (прочитати додаткову літературу тощо). Показниками успішності можуть бути оцінки в балах. Як правило, заключний контроль повинен відповідати певній процедурі – з'ясування особистості студента, допуск його до контролю, визначення часу та умов його проведення.

Узагальнення зазначеного вище дозволяє зробити припущення, що реалізацію комп'ютерної діагностики освітніх результатів можна звести, до:

По-перше, відбору відповідних технічних засобів ІТ-забезпечення (підтримка технічного та організаційного забезпечення).

По-друге, розробки та/або відбору програмних засобів (підтримка програмного, інформаційного та організаційного забезпечення).

По-третє, побудови ІТ-додатку до підручника як цілісної динамічної системи комп'ютерної діагностики освітніх результатів (СКД ОР), що включає ціль, зміст, засоби, методи та форми (за умови реалізації перших двох завдань).

Тобто, в структурі передбачуваної системи можна виокремити компоненти, які утворюють дві взаємопов'язані групи: I група окреслює задачу: цілі і зміст діагностики; II група формує технологію функціонування: методи, засоби і форми навчання.

Також необхідно відзначити, що сучасні ІТ дозволяють створювати необхідні електронні бази даних за всіма видами інформації та в режимі «запитання-відповідь». Їх першорядною якістю має бути періодична поновлюваність, що вказує на необхідність відкритості СКД ОР.

У якості шуканої системи може слугувати електронний освітній ресурс (ЕОР) – сукупність засобів програмного, інформаційного, технічного та організаційного забезпечення, в якій позначається деяка предметна галузь, реалізується технологія її вивчення для різних видів навчальної діяльності, представлена в електронному вигляді на електронних носіях або розташована в мережі (локальній, регіональній та глобальній) [5; 7; 9]. До таких можна віднести: комп'ютерні тести; електронні навчальні середовища; платформи (системи) дистанційного навчання; електронні підручники; електронні портфоліо, кейс-вимірники (кейс-технології).

За використання ЕОР, спрямованих на автоматизацію процесу контролю та діагностики освітніх результатів, необхідно враховувати один з двох основних підходів до вимірювання результатів навчання і оцінювання досягнення ними вимог ДСО [4]: унормований підхід – передбачає порівняння особистих навчальних досягнень студентів за рівнем засвоєння певного змісту в рамках усталених норм виконання завдань; критеріальний підхід – передбачає порівняння освітніх досягнень зі змістом курсу або критерієм, сформованим у вигляді вимог до результатів навчання.

ЕОР мають забезпечувати всі етапи контролю – від ідентифікації студента до видачі результатів контролю. Дослідження сучасного комп'ютерного забезпечення діагностики освітніх результатів дозволило з'ясувати високий рівень активності ВНЗ у розроблювання та використанні відповідних авторських ЕОР.

Зокрема, однією з найбільш авторитетних компаній з виробництва програмного забезпечення в світі, а також активним іноватором у галузі наукових і технічних розробок є компанія Wolfram Research. Якою, зокрема, створено потужний для здійснення обчислень та діагностики, що можна використовувати і в якості середовища розроблення електронного підручника. Головним продуктом цієї компанії вважається система Mathematica, яка неперервно удосконалюється та, в останні роки, стала найбільш потужною універсальною обчислювальною системою світу. Система являє собою унікальне поєднання великої кількості важливих наукових розробок з дизайном, орієнтованим на зрозумілість та доступність користувачам, і є програмним забезпеченням світового рівня. Нині її використовують мільйони постійних користувачів в технічних та освітніх галузях.

Протягом більше двох десятиліть викладачі усього світу використовують систему Mathematica як ЕОР у процесі виконання різнобічних задач: від пояснення простих понять на заняттях до проведення дослідницьких розрахунків з використанням найбільших обчислювальних кластерів. Система є інструментом, який відкриває для викладачів різних дисциплін можливість проводити інтерактивні заняття: з метою формування мотивації навчання студентів, поглиблення їхнього розуміння предмета навчання і підготовки їх для майбутнього навчання або професійної діяльності.

У свою чергу, вчені-дослідники можуть використовувати Mathematica з метою швидкого та ефективного аналізу даних, діагностики та оцінювання

отриманих результатів. Оскільки система Mathematica містить безліч функціональних можливостей кількох спеціалізованих програмних продуктів, розробники стверджують, що навчальні заклади можуть використовувати її, при цьому, значно знижуючи витрати на програмне забезпечення [11].

Висновок. Більшість дослідників віддають перевагу ЕОР як засобу збору, оброблення та аналізу результатів діагностики. Вбачається можливим використання Mathematica у якості середовища розроблення електронного підручника як ІТ-додатку до традиційних (паперових) навчальних підручників. Такий підручник може розглядатись як система моніторингу, що включає функцію контролю та діагностики освіти та дає викладачеві можливість не тільки визначати особисті досягнення кожного студента у навчанні, а і його місце за рейтингом. Забезпечення виконання означених вище функцій ЕОР в системі контролю та діагностики освіти дозволяє, досягаючи цілей освіти, здійснювати педагогічне планування та управління, з відповідним коректуванням системи навчання.

Література

1. Горлов П. И., Минин М. Г., Максимов В. Е., Максимова С. Ю., Михайлова Н. С. Концепция комплекса диагностики качества общеобразовательной подготовки учащихся // Образование в Сибири. – Томск: Изд-во ТГПУ. – 1997. – №1. – С.89-94.
2. Гуржій А. М. Про проблеми наступності навчання інформаційних технологій у школі й вищому педагогічному навчальному закладі / А. М. Гуржій, Л. А. Карташова // Інформаційні технології в освіті України: Збірник наукових праць. Випуск 15. – Херсон: ХДУ, 2013. – С.11-19.
3. Дегтяренко Л. Система моніторингу, як одна із форм підвищення якості освіти [Електронний ресурс] Сайт «Наукові конференції» – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1285>
4. Информатизация контроля и измерения результатов обучения [Электронный ресурс] Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов // Использование информационных и коммуникационных технологий в общем среднем образовании. – Режим доступа <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html>
5. Карташова Л. А. Електронний освітній ресурс як засіб підтримки навчання інформаційних технологій майбутніх філологів / Л. А. Карташова. – Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 421-427.
6. Контроль освітніх результатів [Електронний ресурс] Із сайту Osvita.ua Видавництво «Плеяди». Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/5899/>
7. Лапінський В. В. Проектування електронних засобів навчання з урахуванням проблем управління навчальним процесом / Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 751 – 759.

8. Педагогіка вищої школи / [І. Д. Бех, І. С. Волошук, О. В. Глузман та ін.]; під. ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 384 с.

9. Разработка компьютерных средств обучения. Учебное пособие [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.znannya.org>

10. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] Із сайту «Бібліотека українських підручників» (Головна ► Педагогіка ► Педагогіка вищої школи) – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/13281126/pedagogika/derzhavni_standarti_osviti_funktsiyi

11. Wolfram Training [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.wolfram.com/training/special-event/> – Title from the screen

References

1. Gorlov P. I., Minin M. G., Maksimov V. E., Maksimova S. Iu., Mikhail'lova N. S. Kontseptsii kompleksa diagnostiki kachestva obshcheobrazovatel'noi podgotovki uchashchikhsia // *Obrazovanie v Sibiri*. – Tomsk: Izd-vo TGPU. – 1997. – №1. – S.89-94.

2. Hurzhii A. M. Pro problemy nastupnosti navchannia informatsiinykh tekhnolohii` u shkoli i` vyshchomu pedahohichnomu navchal`nomu zacladi / A. M. Hurzhii`, L. A. Kartashova // *Informatsii`ni tekhnolohii` v osviti Ukraini: Zbirnik naukovykh prats`*. Vypusk 15. – Kherson: KHDU, 2013. – S.11-19.

3. Dehtiarenko L. Systema monitorynhu, iak odna iz form pidvyshchennia iakosti osvity [Elektronnyi resurs] Sait «Naukovi konferentsii» – Rezhym dostupu : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1285>

4. Informatizatsiia kontrolia i izmereniia rezul'tatov obucheniiia [E`lektronnyi resurs] Razrabotka Instituta distantnogo obrazovaniia Rossii`skogo universiteta druzhby` narodov // *Ispol'zovanie informatsionny`kh i kommunikatsionny`kh tekhnolohii` v obshchem srednem obrazovanii*. – Rezhim dostupa <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt5.html>

5. Kartashova L. A. Elektronnyi` osvitnii` resurs iak zasib pidtrymky navchannia informatsiinykh tekhnolohii mai`butnikh filolohiv / L. A. Kartashova. – *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats`* / [red. kol.; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 421-427.

6. Kontrol` osvitnikh rezul'tativ [Elektronnii` resurs] Iz sai`tu Osvita.ua Vydavnytstvo «Pleiadi». Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/school/theory/5899/>

7. Lapins`kyi V. V. Proektuvannia elektronnykh zasobiv navchannia z urakhuvanniam problem upravlinnia navchal`nym protsesom / *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk, prats`* / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzhon; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – С.751 – 759.

8. Pedahohika vyshchoi shkoly / [І. Д. Бех, І. С. Волошчук, О. В. Глузман та ін.]; під. ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Pedahohichna dumka, 2008. – 384 с.

9. Rozrabotka kompiuternykh sredstv obuchenii. Uchebnoe posobie [Elektronnyi resurs] Rezhim dostupa : <http://www.znannya.org>

10. Turkot T.I. Pedahohika vyshchoi shkoly [Elektronnyi resurs] Iz sai`tu «Biblioteka ukrains`kykh pidruchnykiv» (Holovna Pedahohika Pedahohika vyshchoi shkoly) – Rezhym dostupu : http://pidruchniki.ws/13281126/pedagogika/derzhavni_standarti_osviti_funktsiyi

11. Wolfram Training [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.wolfram.com/training/special-event/> – Title from the screen

Карташова Л. А.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО КОМПЬЮТЕРНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

В статье рассматриваются проблемы, сформированные принципиально новыми требованиями к средствам диагностики образовательных результатов. Авторами рассмотрена возможность использования электронных учебников в качестве средств диагностики образовательных результатов, которые для преподавателей открывают возможности: проводить интерактивные занятия с целью формирования мотивации обучения студентов, углубления их понимания предмета изучения; определять личные достижения студентов и рейтинговое место каждого т.п.

***Ключевые слова:** обучение, диагностика, контроль, мониторинг, информационные технологии, учебное пособие, система обучения, электронный учебник, среда обучения.*

Kartashova L.A.

ELECTRONIC TEXTBOOK AS A COMPUTER DIAGNOSIS OF EDUCATIONAL RESULTS

The problems caused by fundamentally new orders for diagnostics of educational results considered in this article. The authors explore the possibility of using electronic books as a tool for diagnostics of educational results Examined of quality and place of IT in education, theoretical principles for their use and requirements for its implementation. Described relevance of determining theoretical and methodological principles, the main provisions of development, creation and implementation of computer support of diagnostics of educational results as IT addition to textbooks. It appears possible to use «Mathematica» as a development environment of electronic textbook as addition to traditional (paper) textbooks. This program may be used as a monitoring system, which includes the function of monitoring education and diagnosis its results of and gives the teacher the opportunity not only to determine the personal achievement of every student in the group, but its rating. Implement the functions outlined above in the e-learning

system of monitoring and diagnosis of Education allows achieving the goals of education, its planning and management, with a corresponding adjustment of the system of teaching.

Keywords: *teaching, education, diagnosis, control, monitoring, information technology, schoolbook, system training, textbooks, learning environment.*

УДК 371.134 : 811 (07)

ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА

В. І. Кизенко,

*кандидат педагогічних наук, докторант лабораторії дидактики,
Інститут педагогіки НАПН України,*

Д. В. Трубачова,

*старший викладач Інституту іноземної філології НПУ ім. М. П. Драго-
манова,*

e-mail: lab_didaktika@bigmir.net

У статті розглядаються способи комунікативної діяльності як методи учіння майбутніх учителів іноземної мови й можливості їх формування з використанням підручників з філологічних дисциплін.

Ключові слова: *діяльнісний підхід, способи комунікативної діяльності, зміст підручників з філологічних дисциплін.*

Постановка проблеми. У системі вищої освіти йде інтенсивний пошук шляхів підвищення якості підготовки спеціалістів, які володіють достатньо глибокими знаннями, вміннями творчо, самостійно використовувати їх у професійній діяльності. Основоположне значення у навчанні майбутніх учителів іноземної мови має оволодіння способами комунікативної діяльності – методами учіння, які характеризують процес реалізації й засвоєння комунікативної діяльності студентом як суб'єктом процесу навчання в конкретних ситуаціях спілкування. Послідовне і систематичне формування логіко-операційної складової комунікативної діяльності можливе за умови наявності достатньої кількості навчального матеріалу у підручниках з філологічних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень. Підручники і посібники для студентів факультетів іноземної філології вищих навчальних закладів розробляються згідно з особистісним, діяльнісним, комунікативним підходами; вони мають забезпечувати послідовність подачі мовного й мовленнєвого матеріалу, ово-

лодіння вміннями як усного, так і писемного спілкування (Л. Андрієвська, І. Бім, С. Бобир, О. Вишневський, Н. Гез, Ж. Козакова, О. Костюк, С. Ніколаєва, С. Опацький, І. Попова, Н. Складенко, Т. Смирнова, В. Черниш, В. Царькова та ін.). Навчальна діяльність студентів організується за моделлю комунікації і спрямована на оволодіння комунікативними вміннями й навичками, розвиток їхніх комунікативних здібностей. Ці проблеми досліджували М. Барболін, О. Бодальов, І. Зимня, Г. Китайгородська, В. Кан-Калик, В. Каплинський, М. Лісіна, С. Ніколаєва, Є. Пассов, Л. Савенкова, Л. Спірін, Г. Хорошавіна та ін. Водночас учені й практики в основному зосереджують увагу не на логіко-операційному, а на змістовому аспекті формування комунікативної діяльності. Це знаходить відображення у навчально-методичній літературі.

Формулювання мети статті. Пріоритетним у навчанні майбутніх учителів іноземної мови є формування комунікативної діяльності, їхньої здатності й готовності здійснювати спілкування, застосовувати різноманітні засоби комунікації. Актуальною є проблема оволодіння майбутніми учителями іноземної мови процесуальною складовою комунікативної діяльності через засоби підручника.

Основна частина. У педагогічній теорії і практиці питанням формування комунікативної діяльності приділялася належна увага: вивчалися її сутність, структура, види і форми, розроблялися методи і прийоми формування комунікативних умінь і навичок. Разом з тим аналіз науково-педагогічної літератури, вивчення викладацького досвіду свідчить про необхідність подальшого дослідження і реалізації діяльнісного підходу у навчанні майбутніх спеціалістів. Учені звертають увагу на те, що у вищих навчальних закладах нерозв'язаною залишається проблема формування дієвих знань, процесуального складника навчального процесу; зокрема подальшого вивчення потребують питання оволодіння механізмами комунікативної діяльності, забезпечення психолого-педагогічних умов для оволодіння студентами комунікативними вміннями й навичками, розвитку їхніх потреб, інтересів і комунікативних здібностей (Г. Атанов, Н. Бібік, В. Бондар, В. Давидов, С. Гончаренко, Ю. Громико, В. Краєвський, В. Онищук, П. Підкасистий, І. Пустинникова, О. Савченко, М. Фіцула, А. Хуторської, І. Якиманська та ін.).

У зв'язку з цим ученими й практиками стосовно організації навчального процесу у вищих навчальних закладах висловлюється думка про необхідність переміщення акценту з процесу викладання на процес учіння, про те, що основною його метою має бути озброєння студентів методами навчально-пізнавальної діяльності.

Розв'язання проблеми підвищення ефективності навчання майбутніх учителів іноземної мови пов'язане з подальшим дослідженням навчально-пізнавальної діяльності, визначенням засобів навчання, зокрема можливостей використання підручників і навчальних посібників для створення оптимальних режимів навчальної роботи.

Для характеристики процесу учіння майбутніх учителів іноземної мови нами виділено такий його компонент, як способи комунікативної діяльності.

У загальному значенні «спосіб» – це певна дія, прийом або система прийомів, яка дає можливість зробити, здійснити що-небудь, досягти чогось. Більшість дослідників і практиків розуміють способи діяльності саме як дії – розумові й моторні, як операційний склад умінь і навичок або власне вміння і навички.

Водночас окремими вченими спосіб діяльності трактується як метод учіння [1, 2, 3]. М. Фіцула дає таке визначення: метод учіння – «спосіб пізнавальної діяльності студентів, зорієнтований на творче оволодіння знаннями, уміннями і навичками та вироблення світоглядних переконань на заняттях і в самостійній роботі [2, с. 105]». І. Якиманська вживає близьке за значенням поняття «спосіб навчальної роботи». Це, як підкреслює науковець, «основна одиниця учіння», «стійке індивідуальне утворення, яке містить мотиваційну й операційну сторони пізнавальної діяльності, – характеризує індивідуальну вибірковість учня в опрацюванні навчального матеріалу різного наукового змісту, виду і форми, стійкість надання переваги, продуктивність застосування знань [3, с. 27–28]».

Ми поділяємо думку вчених В. Бондаря, М. Фіцули, І. Якиманської і розглядаємо спосіб діяльності як компонент навчального пізнання, пізнавальної діяльності студентів, як метод учіння. У процесі навчання майбутні вчителі іноземної мови мають засвоїти засади комунікативної діяльності. Згідно з діяльнісним підходом для оволодіння комунікативними вміннями й навичками необхідно здійснити діяльність, адекватну тій, що міститься у цих знаннях і вміннях. Способи комунікативної діяльності характеризують процес реалізації й засвоєння комунікативної діяльності студентом як суб'єктом процесу навчання в конкретних ситуаціях спілкування, індивідуальну вибірковість студента у розв'язанні комунікативної задачі, конкретний шлях досягнення комунікативної мети, що визначається умовами, у яких вона реалізується. Спираючись на визначення методу навчання, дане В. Бондарем [2, с. 79], спосіб комунікативної діяльності – це метод учіння, упорядкована сукупність засобів, прийомів, дій і операцій, достатня для розв'язання комунікативної задачі в процесі взаємодії суб'єктів спілкування. Він відображає основні ознаки процесу учіння, а його структуру в згорнутому вигляді становлять компоненти комунікативної діяльності; ця структура є інваріантною (подібною) до структури «дидактичної клітинки [2, с. 76]» процесу учіння.

Характеристика способів комунікативної діяльності обумовлюється тими вимогами, які ставляться до студентів згідно з обраною спеціальністю. Виконання ними комунікативної функції передбачає наявність: досвіду організації взаємосприйняття, взаємооцінки партнерами один одного, регулювання взаємодії в процесі спілкування, аналізу й удосконалення діяльності, використання здобутих знань і умінь у викладацькій діяльності, планування навчально-комунікативної діяльності учнів на уроці й у позакласній роботі,

оцінювання й аналізу власного досвіду; вільного користування мовою в професійних цілях, володіння чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо); використання соціокультурних знань і вмінь; застосування культурологічної інформації.

Складниками комунікативної діяльності є: потреба – мотив – умови – дії й операції – результат. Комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування, вони виникають на основі потреби у взаємодії; предмет спілкування – це інша людина, партнер у спілкуванні як суб'єкт, а також певний навчальний матеріал; продукт спілкування – утворення матеріального й духовного характеру, його результат.

Структуру способу комунікативної діяльності становлять такі компоненти: *мотиваційний*, який містить внутрішні й зовнішні передумови – спонукання під час оволодіння комунікативною діяльністю, що сприяють її ефективній реалізації; *інформаційний* – знання про комунікативний процес загалом, про основні правила й принципи ефективної взаємодії, про структуру, функції, види, типи, закономірності спілкування; *операційний* – дії та операції, необхідні для розв'язання поставленої задачі; *регуляторний*, що передбачає аналіз комунікативної ситуації, діяльності – власної й партнера.

Основою способу комунікативної діяльності є комунікативна задача, яка виникає всередині комунікативного акту і визначає комунікативну мету, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії суб'єктів; їх виконання забезпечує створення певного продукту. Виділяють такі групи комунікативних задач: 1) передавання інформації; 2) запит інформації; 3) спонукання до дії (вербальної або невербальної); 4) ставлення до вербальної або невербальної дії партнера. Процес їх розв'язання здійснюється як індивідуальна продуктивно-творча діяльність учасників спілкування за такими етапами: 1) сприйняття партнера, наданої інформації, з'ясування мети й умов спілкування; 2) спільна діяльність суб'єктів спілкування, яка забезпечує досягнення поставленої мети; 3) узгоджена оцінка результатів діяльності, внесків її учасників.

За цими етапами та з урахуванням характеристики сторін комунікативної діяльності (перцептивна, інформаційна, інтерактивна) нами визначено такі способи комунікативної діяльності.

Проектувальні способи комунікативної діяльності передбачають усвідомлення комунікативної задачі, готовність до прийому й передачі інформації, визначення мети, плану діяльності (представлення цілей діяльності у вигляді окремих частин, структурування інформації, виділення окремих її фрагментів); *контактні* способи комунікативної діяльності забезпечують встановлення контакту, керування взаємодією, підтримку взаємозв'язку, необхідний перебіг діяльності – обмін інформацією, діями (повідомлення, з'ясування, доведення, переконання); *координційні* – коректування дій у спільній діяльності, пошук і досягнення взаєморозуміння (уточнення, узгодження, резюмування, інтерпретація).

Кожний з учасників налаштовується на спілкування, визначає свої наміри, цілі діяльності, її план, форму реалізації, послідовність і характер дій. Далі

здійснюється самопрезентація, оцінювання ситуації спілкування, прогнозування реакції, знаходяться адекватні засоби для передачі певної інформації, узгоджуються наміри, потреби, установки, характер діяльності, вибираються оптимальні дії, їх поєднання, розглядаються різні варіанти; отримана інформація, перебіг діяльності, здобуті результати обговорюються й оцінюються.

Оволодіння способами комунікативної діяльності організується як процес особистісно орієнтованого спілкування, рефлексивна взаємодія, що передбачає: 1) поглиблення теоретичної підготовки студентів до здійснення комунікативної діяльності; вони мають засвоїти основні поняття, які характеризують процес спілкування, комунікативну діяльність, усвідомити істотні зв'язки між ними; 2) послідовне і систематичне застосування знань, формування логіко-операційної складової комунікативної діяльності.

Реалізація цих підходів у підручниках з філологічних дисциплін (практика мови, практична граматики, практична фонетика, лексикологія) для майбутніх учителів іноземної мови має здійснюватися таким чином. Теоретичні відомості про засади комунікативної діяльності можуть бути представлені в інформаційних основних або додаткових навчальних текстах, набуття досвіду комунікативної діяльності забезпечується через виконання комунікативних завдань і вправ, які є формою пред'явлення комунікативних задач.

У підручниках для студентів – майбутніх учителів іноземної мови пропонуємо впроваджувати спеціально розроблену систему комунікативних завдань і вправ, виконуючи які вони поступово і послідовно оволодівають способами комунікативної діяльності. Об'єктивною характеристикою комунікативних завдань і вправ є: 1) проблемність – розв'язання комунікативної задачі вимагає творчого підходу (орієнтація у конкретних ситуаціях спілкування, прогнозування перебігу і результатів діяльності, вибір засобів розв'язання, прийняття рішення); 2) ситуативність – створення комунікативної ситуації (наявність тих, хто передає й отримує інформацію, визначення цілей кожного з них, сама інформація, форма її представлення й умови спілкування); 3) змістова наповненість – навчальний матеріал філологічних дисциплін, відомості про оточуючий світ; 4) складність – ступінь її визначається обсягом інформації, котру передають, сприймають і виробляють учасники спілкування, кількістю комунікативних дій і операцій, потрібних для досягнення поставленої комунікативної мети, етапами процесу засвоєння, характером діяльності – від творчого перетворення до творчого, продуктивного застосування; 5) поліфункціональність – паралельне оволодіння способами комунікативної діяльності й мовленнєвою діяльністю. Вони розташовуються у такій послідовності.

Трансформаційні завдання і вправи визначають якість упізнання й інтерпретації студентами навчального матеріалу, спрямовані на засвоєння інформації, розвиток умінь орієнтуватися у комунікативній задачі, на формування певних комунікативних дій. Пропонуються комунікативні ситуації, які відтворюються у дещо зміненій формі. Студенти визначають, які комунікативні

задачі вони мають розв'язати, порівнюють комунікативні ситуації, які містять різні комунікативні задачі, аналізують процес їх вирішення, інтерпретують, скорочують або розширюють викладену інформацію тощо. Наприклад:

Ознайомтесь з текстом. Визначте, яку комунікативну задачу ви повинні розв'язати під час його читання.

Порівняйте зміст двох текстів. Скажіть, які комунікативні задачі – однакові або різні – ви маєте розв'язати під час їх читання. Чим вони відрізняються?

Прочитайте діалог. Які цілі поставили перед собою його учасники? Проаналізуйте, як вони налаштовані на спілкування.

Імітаційно-перетворювальні завдання і вправи передбачають діяльність у змінених умовах. Студенти оперують відомими знаннями, шукають нових шляхів розв'язання комунікативної задачі. Складають повідомлення, висловлюють своє ставлення до предмета спілкування, ставлять запитання для уточнення отриманої інформації, дають аргументовані відповіді на запитання, погоджуються чи не погоджуються з іншою думкою, формують свою думку в інший спосіб, наводять приклади, пояснюють, доводять, обґрунтовують, оцінюють тощо.

Доповніть даний діалог. Наведіть такі факти або інтерпретуйте надану інформацію, щоб переконати співрозмовника.

Які з поданих нижче висловів сприятимуть налагодженню стосунків між учасниками спілкування? Доберіть власні подібні словосполучення й доповніть даний діалог.

Прочитайте. Чи погоджуєтесь ви з тим, як координують свої дії співрозмовники? Перебудуйте наведений діалог таким чином, щоб дії одного з них були більш переконливими.

Пошукові завдання і вправи вимагають від студентів евристичної діяльності – створити певні комунікативні ситуації і розв'язати їх. Вони визначають комунікативну задачу, форму спілкування – монолог, діалог, полілог, ролі, які мають виконуватися, умови спілкування, цілі й план діяльності, зміст і обсяг необхідної інформації, встановлюють контакти, регулюють перебіг діяльності. Форма реалізації – рольові ігри, дискусії, диспути, «круглі столи» тощо.

Кількість комунікативних завдань і вправ у підручнику має бути достатньою для оволодіння визначеними способами комунікативної діяльності, для організації навчальної роботи студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Висновки. Розв'язання проблеми підвищення ефективності формування комунікативної діяльності визначає необхідність пошуку нових шляхів удосконалення процесу навчання у вищих навчальних закладах. Відповідно до вимог особистісного, діяльнісного підходів, які впроваджуються в сучасній освіті, метою, основою й результатом навчально-пізнавальної діяльності студентів – майбутніх учителів іноземної мови – є оволодіння способами

комунікативної діяльності як методами учіння. Оптимальні умови для набуття ними досвіду комунікативної діяльності можуть забезпечуватися через застосування підручників з філологічних дисциплін.

Література

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.

References

1. Bondar I. V. Dydaktyka [Didactics] / V. I. Bondar. – K. : Lybid, 2005. – 264 p. (ukr)
2. Fitsula M. M. Pedahohika vyschoi shkoly: Navch. posib. [Pedagogy of the High School : Teach. Handbook] / M. M. Fitsula. – K. : Akademvydav, 2006. – 352 p. (ukr)
3. Yakimanskaya I. S. Lichnostno-orientirovanoe obuchenie v sovremennoi shkole [Personality-oriented education in the modern school] / I. S. Yakimanskaya]. – M. : September, 2000. – 112 p. (rush)

Кизенко В. И., Трубачева Д. В.

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБОВ КОМУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ УЧЕБНИКА

В статье рассматриваются способы коммуникативной деятельности как методы учения будущих учителей иностранного языка и возможности их формирования с использованием учебников по филологическим дисциплинам.

Ключевые слова: *деятельностный подход, способы коммуникативной деятельности, содержание учебников по филологическим дисциплинам.*

Kyzenko V. I., Trubachova D. V.

FORMATION OF COMMUNICATIVE METHODS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS BY MEANS OF A TEXTBOOK

Ways of communication activities are considered as methods of teaching foreign languages teachers of philology and the possibility of their formation with the use of textbooks in philological sciences. Methods of communication characterize the process of communication and learning activities of students in specific communicative situations. Mastering the methods of communication activities carried out gradually and consistently and provides deeper theoretical training of students, the systematic application of knowledge, development of

logical-operating component of communicative activity. The implementation of these approaches in textbooks of philological sciences should be carried out as follows. Theoretical information on the principles of communicative activities can be presented in educational texts, gaining of experience communicative activities is provided through implementation of communicative tasks. Number of communicative tasks and exercises in the textbook should be sufficient to capture certain methods of communication for the organization of training students based on their individual characteristics.

Keywords: *activity approach, methods of communication activity, content of textbooks of philological sciences.*

УДК 541.11

ПІДРУЧНИК З ХІМІЇ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКІВ З ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ

В. С. Коваленко,

*кандидат хімічних наук, старший науковий співробітник лабораторії
інтеграції змісту освіти, Інститут педагогіки НАПН України,
доцент Дніпропетровського національного університету ім. Олеся
Гончара,*

А. Х. Ляшенко,

*науковий співробітник лабораторії інтеграції змісту освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
директор Дніпровської СЗБШ Верхньодніпровського району
Дніпропетровської області,
e-mail: s-kpk@yandex.ru*

Розглядаються основні концептуальні засади підручника з хімії для основної школи, що базується на ідеях освітньої моделі «Довкілля». Обговорюються можливості, які надає матеріал хімії для інтеграції природничих знань.

Ключові слова: *підручник хімії, природничо-наукові знання, інтеграція знань, засоби інтеграції, загальні закони природи.*

Постановка проблеми. Останнім часом в освітньому просторі багатьох країн світу відбувається переорієнтація у напрямку задоволення вимог концепції сталого розвитку суспільства, зокрема формування цілісного «інтегрального» світогляду особистості [1; 6].

Інтегративні процеси в освіті зумовлені як тенденціями розвитку сучасної науки, що переходить до постнекласичного етапу і зосереджується на вивченні переважно цілісних систем, так і нинішнім станом суспільства, яке вступає в постіндустріальну (інформаційну) стадію розвитку. Необхідність інтеграції знань викликається й іншою обставиною. Адже лише на таких

засадах можливе вироблення цілісного погляду на навколишній світ і формування наукового світогляду школярів [1 – 4]. Останнє постає сьогодні одним із пріоритетних завдань сучасної освіти [6].

Аналіз останніх досліджень. Розв'язанню завдань, пов'язаною з інтеграцією природничих знань, присвячено кілька освітніх проєктів, зокрема в Російській Федерації та Білорусії. В Україні зазначене завдання знайшло досить вдале розв'язання при викладанні природничих дисциплін у освітній моделі «Довкілля»). Що ж стосується наступних класів, то проблема інтеграції все ще залишається далекою від розв'язання. Практично відсутні спроби створення підручників з хімії, спрямованих на інтеграцію природничих знань.

Формулювання мети статті. В публікації передбачається розглянути деякі концептуальні засади створення підручника з хімії, що базується на ідеях інтеграції змісту природничих знань, та можливості, які надає для цього навчальний матеріал хімії. Планується, що підручник хімії буде однією із складових частин системи підручників для основної школи освітньої моделі «Довкілля».

Основна частина. Розглянемо деякі підходи і визначальні принципи, які дозволять, на наш погляд, інтегрувати хімічні знання у цілісну картину світу і будуть найбільшою мірою сприяти сформуванню цілісного світогляду школярів.

Засоби інтеграції. Важливим для створення навчального курсу, побудованого на засадах інтегративної освіти, є вдалий вибір засобів інтеграції, за допомогою яких можна структурувати і об'єднувати навчальний матеріал.

Найбільш продуктивним для інтеграції природничих знань, як нам уявляється, є підхід, запропонований вперше проф. В. Р. Льченко і реалізований в освітній програмі «Довкілля» [1; 6]. Концепція цієї програми передбачає вивчення усіх предметів природничого циклу на основі загальних законів та закономірностей природи [4; 6]. Це закони збереження (енергії, маси, електричного заряду, кількості руху), спрямованості процесів до рівноважного (стаціонарного) стану та загальна закономірність періодичності. Всі процеси та явища, що вивчаються у шкільних курсах, пояснюються дією загальних законів природи, що сприяє цілісності та системності їх розгляду. До переваг зазначених інтегруючих факторів належать, з одного боку, їхній загальний характер, універсальність дії (що дає змогу проведення так званих трансдисциплінарних зв'язків), а з іншого – можливість застосування в основній (і навіть початковій) школі.

Відбір навчального матеріалу. При виборі та структуруванні навчального матеріалу підручника з хімії слід, на наш погляд, у першу чергу враховувати:

- а) хімічні знання, які необхідні для створення природничо-наукової картини світу і доповнюють останню до цілісності (загальнонаукова складова);
- б) матеріал, що складає необхідний рівень хімічної освіченості та визначений для засвоєння стандартом освіти (із урахуванням матеріалу, передбаченого чинною програмою з хімії на рівні стандарту – хімічна складова);

в) знання, що розкривають роль хімічних речовин і матеріалів та хімічних реакцій у виробництві та повсякденному житті, розв'язанні глобальних проблем сучасної цивілізації, захисту довкілля, забезпечені сталого розвитку суспільства (гуманітарно-практична складова).

В ході розкриття загальнонаукової складової доцільно, на нашу думку, показати:

а) місце хімічних знань в загальній структурі природознавства;

б) місце хімічних об'єктів (атоми, молекули, йони) в ієрархічній структурі природи (рівні організації речовини, будова атомів металічних і неметалічних елементів тощо);

в) місце хімічних перетворень (хімічної форми руху) в загальному русі матеріальних тіл природи.

В межах цієї складової буде слушним розкрити взаємозв'язки хімічних об'єктів з фізичними (нижчий структурний рівень) геологічними і біологічними, як вищими структурними рівнями матерії (роль Карбону в життєдіяльності живих організмів, кругообіг елементів і речовин в екосистемах, хімічні перетворення в геологічних системах, сполуки живого організму, обмін речовин у біосистемах, єдність неживої і живої природи тощо).

Для розкриття гуманітарно-прикладної складової слід ввести такі суспільно-важливі теми, як роль хімії та фізики у забезпеченні людства енергією, роль хімії та біології у забезпеченні продуктами харчування, забруднення води та основні способи її очищення, кислотні дощі, озонові діри та причини їх виникнення тощо. Треба передбачити також вивчення питань, важливих з погляду задоволення повсякденних потреб людини, зокрема щодо використання хімічних речовин у побуті, правил безпечного поводження з деякими хімічними препаратами.

Використання системно-структурного підходу. Важливою рисою підручників, що реалізують основні ідеї інтегративної освіти є використання системно-структурного підходу. Останній базується на групуванні навчального матеріалу за основними структурними рівнями організації матерії. Згідно з його вимогами, кожний об'єкт, що вивчається, розглядається як елемент більш широкої системи. Тому основну увагу при його використанні звертають не стільки на структуру об'єкта, скільки на ту роль, яку він відіграє у функціонуванні більш широкої цілісності. Це зумовлює вивчення взаємозв'язків у системі, перенесення уваги зі статичної до динамічної, процесу, взаємодії. Перенесення акцентів на вивчення процесів, руху, взаємодії добре узгоджується із пріоритетним застосуванням загальних законів природи, бо саме останні якраз і пояснюють причини явищ та перебігу процесів.

Використання матеріалу підвищеного рівня. З огляду на тенденції шкільної освіти до варіативності та особистісно-орієнтованого навчання вважаємо доцільним передбачити вивчення матеріалу на двох рівнях – основному та підвищеному. Підвищений рівень може реалізуватись, наприклад, шляхом введення рубрик «Для допитливих», «Тим, хто хоче знати більше» тощо. Це

дасть змогу врахувати пізнавальний інтерес та інтелектуальні можливості учнів, різний рівень їхньої підготовки з хімії.

Враховуючи, що матеріал сьогоднішньої хімії підпорядковується ряду узагальнень, доречно запропонувати більш поглиблений розгляд деяких теоретичних питань, зокрема про закономірності хімічних реакцій, починаючи уже з восьмого класу. В подальшому на його базі можна буде пояснювати властивості речовин та їхні перетворення. Уявляється також потрібним ознайомлення (хоча б на додаткових заняттях) із важливим з погляду показу дії фундаментальних законів матеріалом про напрямок хімічних процесів (зокрема поняттям енергетичного критерію реакції та методів його розрахунку), використанням деяких елементів хімічної термодинаміки та кінетики, звичайно, з урахуванням вікових особливостей учнів. Це підвищить теоретичний рівень викладу матеріалу, наблизить його до сучасних наукових уявлень і, крім того, дасть змогу пояснювати хімічні процеси та явища із загальних позицій. А пізніше, у старших класах – виконувати кількісні передбачення тих чи інших перетворень. Учень зможе не лише відповісти на запитання, чи проходить реакція, а і вказати, чому ця реакція відбувається [3]. До того ж, такий матеріал сприятиме розвитку творчого мислення школярів.

Використання загальних законів і закономірностей природи. Застосування загальних законів природи як основного засобу інтеграції змісту знань можна здійснювати в усіх темах курсу хімії, що вивчаються. Так, закони збереження маси, електричного заряду доцільно застосувати при складанні рівнянь окисно-відновних реакцій; закон збереження енергії – при розгляді питань, пов'язаних з обміном речовин в організмі, енергетикою живих систем, кругообігами речовин і елементів в екосистемах. Загальна закономірність періодичності прослідковується при вивченні періодичного закону і періодичної системи елементів, уже зазначених кругообігів речовин у доквіллі тощо.

Дія загального закону спрямованості процесів до найстійкішого за даних умов стану простежується (хоча переважно на якісному рівні у темах, пов'язаних з енергетичним станом і валентними можливостями атомів, зокрема Карбону, утворенням хімічних зв'язків (ковалентного, металічного) і кристалічних ґраток, корозією металів, виплавою металів із руд, тих же кругообігів елементів у географічній оболонці планети тощо.

На жаль, використання одного з основних засобів інтеграції – закону спрямованості процесів у курсі хімії основної школи обмежене, оскільки стандартом освіти (а також програмами з окремих природничих дисциплін) його вивчення не передбачене. Все ж, як нам уявляється, доцільним є його більш широке використання в розділах, призначених для додаткового, поглибленого вивчення предмета (рубрики «Для допитливих», «Це – цікаво» тощо). За його допомогою учні зможуть передбачати перебіг тих чи інших реакцій [3].

Заняття, наближені до природи. В процесі вивчення хімії в основній школі буде доцільним, як нам здається, використання деяких дещо незвичних форм і методів організації навчального процесу, які, однак, є традиційними

для системи «Довкілля». Це, насамперед, уроки серед природи, заняття на екологічній стежці, проведення інтегративних днів тощо. Вони добре зарекомендували себе в 1-6 класах при вивченні курсів «Природознавство» та «Довкілля» і одержали схвальні відгуки учителів та учнів. 10-15-річний досвід використання таких форм навчання у ряді шкіл України засвідчив їхню високу ефективність. У деяких школах, що брали участь у широкоформатному експерименті по впровадженню системи «Довкілля» (зокрема у тій, яку очолює один із авторів статті), було проведено ряд об'єктивних соціологічних вимірів. Вони показали, що в учнів, які навчаються за зазначеним проектом, зростає здатність до вербального і невербального мислення, розвивається творчий підхід до навчання, підвищується рівень соціальної зрілості школярів [5].

Очевидно, у підручнику слід відобразити тематику уроків у довідці та інтегративних днів, плани їх проведення. Можна запропонувати, наприклад, таку тематику «хімічних» інтегративних днів: «Хімічні речовини у довідці», «Вода та її роль у житті довідки» (7 клас), «Періодичність процесів у природі» (8 клас), «Єдність і різноманітність органічних сполук» (9 клас).

Висновки. Лише за умови інтеграції змісту природничих знань можливе повноцінне розв'язання тих освітніх задач, що стоять сьогодні перед школою. Використання загальних законів та закономірностей природи як основних засобів інтеграції сприяє «складанню» окремих фрагментів знань у цілісну картину світу, формуванню цілісного мислення школярів. Матеріал хімії надає значні можливості для використання інтеграційного підходу, вироблення наукового світо розуміння.

Література

1. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування у учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава: Довкілля-К., 2004. – 472 с.
2. Ільченко В. Р. Концептуальні засади освітньої програми «Довкілля» / В. Р. Ільченко // Нива знань. – 2000. – №1. – С. 61-68.
3. Коваленко В. С. Концептуальні засади шкільного курсу хімії, що вивчається за інтегрованою освітньою програмою «Довкілля» / В. С. Коваленко // Вісник Дніпропетровського ун-ту. Сер. Хімія. – 2002. – Вип. 8. – С. 20-24.
4. Концепція освітньої програми «Довкілля» / За ред. В. Р. Ільченко. – Київ-Полтава, 2003. – 133 с.
5. Ляшенко А. Х. Освітня програма «Довкілля» і соціальний розвиток особистості школяра / А. Х. Ляшенко // Нива знань. – 2002. – №2. – С.52-55.
6. Формування природничо-наукової картини світу у учнів середньої школи. – Полтава: Довкілля-К., 2005. – 224 с.

References

1. Huz, K. Zh. Theoretical and methodological fundamentals of forming the integrity of the knowledge about nature among pupils. Poltava: Dovkillya-K, 2004, 472 p.

2. Ilchenko V.R. Conceptual principles of the educational programme «Environment». Field of Knowledge, 2000, N 1, p. 61-68.

3. Kovalenko V.S. Conceptual principles of the scholar course of chemistry that is studied within the integrative educational programme «Environment». Herald of Dnipropetrovsk national university 8th edition, 2002, p. 20-24.

4. Conception of the educational programme «Environment»/ V.R. Ilchenko – Kyiv-Poltava, 2003, 133 p.

5. Lyashenko A.H. Educational programme «Environment» and social development of pupil's personality. Field of Knowledge, 2002, N 2, p. 52-55.

6. Formation of the naturalistic picture of the world of high school students. Poltava: Dovkilliya-K, 2005, 224 p.

Коваленко В.С., Ляшенко А.Х.

УЧЕБНИК ХИМИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМА УЧЕБНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ДОВКИЛЛЯ»

Рассматриваются концептуальные основы учебника химии для основной школы, базирующегося на идеях образовательной модели «Довкилля». Обсуждаются возможности, предоставляемые материалом химии для интеграции естественнонаучных знаний.

Ключевые слова: учебник химии, естественнонаучные знания, интеграция знаний, общие законы природы.

Kovalenko V.S., Lyashenko A.H.

CHEMISTRY TEXTBOOK AS A PART OF TEXTBOOKS SERIES FOR EDUCATIONAL PROGRAMME «ENVIRONMENT»

The main reasons for creating an integrative textbook «Chemistry» for the secondary school are needing of selection and structuring of scientific material.

There has been substantiated necessity of integrative approach of teaching chemistry in the secondary school. It has been discussed the possibilities of fundamental laws of nature using for integration a content of a chemical constituent of natural science knowledge. The examples of nature are given in some of themes.

Keywords: chemistry textbook scientific knowledge, integration of knowledge, methods of integration, common laws of nature.

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ

В. С. Коваль,

*науковий співробітник лабораторії математичної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: 209_Koval@mail.ru*

Стаття присвячена розв'язанню проблеми створення електронних підручників з фізики, основних їх характеристик, які відрізняють цей вид дидактичних засобів від паперових підручників.

Ключові слова: програмний засіб навального призначення, навчальна програма, електронний підручник, гіпертекст, мультимедіа, мінімальний текст

Постановка проблеми. Ми є свідками становлення в Україні нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, пов'язаними з внесенням коректив у зміст технологій навчання, які мають бути адекватні сучасним технічним можливостям і сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне суспільство. Комп'ютерні технології покликані стати не додатковим «доважком» у навчанні, а невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, що значно підвищує його ефективність. Хоча входження в навчальний процес прискорюється, але й спостерігаються такі явища, як цілковите використання учнями комп'ютерної техніки для розваг (реалізація ігрових програм). При цьому пізнавальні, зокрема освітні, мотиви використання комп'ютера ставляться набагато нижче, ніж використання розважальних програмних засобів. Таким чином, для вирішення пізнавальних і навчальних задач комп'ютер використовується недостатньо.

Одна з причин такого положення пов'язана з тим, що комп'ютерні технології в школі ще не знайшли свого належного застосування. У школах же, де ведеться навчання дітей з використанням комп'ютера, не всі його дидактичні можливості реалізуються у повній мірі. Більшість учителів-предметників мають досить загальні уявлення про способи використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі. Уроки з застосуванням комп'ютера у більшості випадків ведуть учителі інформатики, які в силу специфіки своєї підготовки не зовсім повно уявляють умови, яких необхідно дотримуватися при використанні комп'ютерних технологій у вивенні конкретних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень. Підґрунтям нашого дослідження стали роботи присв'ячені: розробці концепції шкільної фізичної освіти (О. І. Бугайов, С. У. Гончаренко, Є. В. Коршак, О. І. Ляшенко, М. Т. Мартинюк, М. І. Шут, М. В. Головки); загальним теоретичним аспектам функціонування дидактичних систем (М. І. Жалдак, М. В. Кларін, Г. К. Селевко, В. М. Монахов,

І. В. Роберт, П. І. Підласистий); психологічним аспектам проблеми (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Е. І. Машбиць, В. В. Рубцов, В. В. Тихомиров, О. М. Леонтьєв); теорії програмованого навчання (А. І. Берг, В. П. Безпалько, Т. А. Ільїна, Н. Ф. Тализіна, Б. С. Гершунський, О. К. Тихомирова); загальним питанням організації навчання фізики з використанням комп'ютера (Ю. О. Жук, В. І. Сумський, А. М. Сільвейстр, Л. Д. Костенко, Р. П. Кухарчук, В. П. Муляр, В. І. Межуєв, Е. С. Бурсіан та ін.)

Формулювання мети статті. В статті ставляться завдання обґрунтувати основні дидактичні вимоги щодо електронного підручника з фізики для загальноосвітніх навчальних закладів.

Основна частина. Результативність використання комп'ютерних засобів у навально-виховному процесі залежить від якості програмно-дидактичного матеріалу, що транслюється з їх допомогою. Практична реалізація комп'ютерних технологій і перехід на подальші етапи інформатизації пов'язані з відбором змісту окремих предметів з метою створення комп'ютерних програм. Комп'ютерні навчальні програми заявили про себе, як про засіб навчання, на початку 70-х років в період появи персональних комп'ютерів, але і досі не мають загальноновизнаної і « узаконеної » назви. Найчастіше зустрічаються такі формулювання, як: програмно-методичний комплекс, навальні програми, програмні засоби навального призначення, контролююче-навчаючі програми та ін. Найбільш широким з них є поняття – програмний засіб навального призначення (ПЗНП).

Для того, щоб програмні засоби навального призначення результативно використовувались учителями фізики і учнями в навчально-виховному процесі, необхідно при розробці їх архітектури максимально врахувати можливості інформаційних технологій і вимоги навально-виховного процесу фізики. І. В. Роберт [1] стосовно традиційного навчального процесу виділяє наступні методичні цілі використання програмних засобів навального призначення (ПЗНП) :

- індивідуалізація і диференціювання навчального процесу ;
- здійснення контролю з діагностикою помилок та із зворотним зв'язком;
- здійснення самоконтролю і самокорекції навчальної діяльності;
- вивільнення навчального часу за рахунок виконання комп'ютером трудомістких рутинних обчислювальних робіт;
- візуалізація навчальної інформації;
- моделювання і імітація процесів або явищ що вивчаються;
- проведення лабораторних робіт в умовах імітації реального досліду або експерименту на комп'ютері;
- формування умінь приймати оптимальне рішення в різних ситуаціях;
- розвиток певних видів мислення (наприклад, наочно-образного, теоретичного);
- посилення мотивації навчання (наприклад, за рахунок демонстрації технічних застосувань фізичних законів або вкраплення ігрових ситуацій);

формування культури пізнавальної діяльності та ін.

Перелік ПЗНП на сучасному етапі включає електронні (комп'ютеризовані) підручники; електронні лекції, контролюючі комп'ютерні програми; довідники і бази даних навчального призначення; збірники завдань; предметно-орієнтовані середовища; навчально-методичні комплекси; програмно-методичні комплекси; комп'ютерні ілюстрації для підтримки різних видів педагогічної діяльності..

Розглянемо детальніше програмні засоби навчального призначення, які найширше використовуються в системі освіти. Програмне забезпечення називають навчальним, тому що принцип його розробки носить навчальний характер (з поясненнями, правилами, зразками виконання завдань і тому подібне). В той же час воно відбиває зміст діючих навчальних програм і є зв'язаним в часі з навчальним планом школи. Таким чином, однією з провідних науково-методичних проблем в даному випадку стає створення методології проектування сучасних навчальних (інформаційних) технологій стосовно шкільної освіти. Програмним воно називається тому, що складене з урахуванням усіх п'яти принципів програмованого навчання:

- наявність мети навчальної роботи і алгоритму досягнення цієї мети;
- розчленування навчальної діяльності на кроки, пов'язані з відповідними дозами інформації, які забезпечують здійснення кроку;
- завершення кожного кроку самоперевіркою і можливою корекцією;
- використання автоматичного пристрою;
- індивідуалізацію навчання (у достатніх і доступних межах).

Електронний підручник – це автоматизована навчальна система, що включає дидактичні, методичні і інформаційно-довідкові матеріали по навчальній дисципліні, а також програмне забезпечення, яке дозволяє комплексно використати їх для самостійного отримання і контролю знань.

Навчальна програма (НП) – це специфічний навчальний посібник, призначений для самостійної роботи учнів. Вона повинна сприяти максимальній активізації навчальних, пізнавальних властивостей і надавати можливість їм самим керувати своєю пізнавальною діяльністю. НП є лише частиною усієї системи навчання, отже, має бути пов'язана з усім навчальним матеріалом, виконуючи свої специфічні функції відповідно до вимог.

При складанні НП необхідно враховувати психофізіологічні закономірності сприйняття інформації. Дуже важливо створити позитивний емоційний чинник, викликати інтерес до роботи і підтримувати його під час виконання усієї НП – це є необхідною умовою успішності навчання з використанням НП. Добре побудована НП дозволяє:

уникати монотонності завдань, враховувати зміну діяльності по її рівнях: пізнання, відтворення, застосування; надавати можливість успішної роботи сильним, середнім і слабким учням; враховувати розподіл пам'яті в процесі роботи з НП (оперативної, короткочасної і довготривалої).

При роботі з НП велике значення має тривалість паузи для виконання

завдання. Щоб не ставити учнів в дискомфортні умови (при короткій або тривалій паузі), слід пам'ятати, що в процесі навчання не рекомендується обмежувати паузу для виконання роботи, а паузи для контролю виконання завдання можна і треба обмежити, але це можливо тільки після тривалої досвідченої перевірки, НП і уміння учнів вільно працювати з комп'ютером.

Електронний підручник – це автоматизована навчальна система, що включає дидактичні, методичні і інформаційно-довідкові матеріали по навальній дисципліні, а також програмне забезпечення, яке дозволяє комплексно використати їх для самостійного отримання і контролю знань.

Електронні підручники були спочатку розроблені для організації дистанційної освіти. Проте, з часом, завдяки своїм дидактичним можливостям вони переросли цю сферу застосування. Електронний підручник на лазерному диску тепер може використовуватися абсолютно самостійно і автономно як в цілях самоосвіти, так і в якості методичного забезпечення курсу, точно так, як і звичайний паперовий підручник.

Для того, щоб електронний підручник став популярним, він має бути універсальним, тобто однаково придатним як для самоосвіти, так і для стаціонарного навчання, повним за змістом, високо інформативним, талановито написаним і добре оформленим. Такий підручник можна запропонувати будь-якому учневі і він може стати істотною підмогою для учителя при організації занять.

Попри те, що користуватися паперовим підручником в порівнянні з електронним зручніше, електронний підручник отримав останнім часом велику популярність завдяки своїм функціональним можливостям. Розглянемо переваги електронного підручника в порівнянні з простим друкарським.

Можливість швидкого пошуку за текстом. Організація навальної інформації у вигляді гіпертексту. Гіпертекст -- можливість створення « живого», інтерактивного навчального матеріалу, забезпеченого взаємними посиланнями на різні частини матеріалу. Термін « гіпертекст» ввів в 1963 р. Т. Nelson. В. С. Токарева дає наступне визначення: «гіпертекст -- це спосіб зберігання і маніпулювання інформацією, при якому вона зберігається у вигляді мережі пов'язаних між собою вузлів». Гіпертекст дає можливість розділити матеріал на велике число фрагментів, з'єднавши їх гіперпосиланнями в логічні ланцюжки. А потім на основі одного оформленого відповідним чином матеріалу моделювання « власних» підручників для кожного учня, залежно від його рівня підготовки, швидкості засвоєння, інтересів.

Наявність мультимедіа (multi -- багато, media -- середовище) – найбагатшого арсеналу способів ілюстрації явища, що вивчається. Продукти мультимедіа застосовують різноманітні різновиди інформації : комп'ютерні дані, теле- і відеоінформацію, мову і музику. Таке об'єднання веде до використання різноманітних технічних облаштувань реєстрації і відтворення інформації, що допускає управління від комп'ютера телевізором, відеомагнітофоном, HiFi- аудіосистемою, програвачем компакт-дисків(CD), магнітофоном і елек-

тронними музичними інструментами. Мультимедіа-засоби за своєю природою інтерактивні, тобто глядач і слухач мультимедіа-продуктів не залишається пасивним. Мультимедіа підвищує якість навчання і дозволяє утримувати увагу учня.

Моделювання процесів, що вивчаються, і явищ, можливість проводити «комп'ютерні експерименти» в тих областях людського знання, де реальні експерименти дуже трудомісткі або просто неможливі

Тому, при створенні електронних підручників доцільно спеціально організовувати навчальний матеріал, глави робити коротшими, щоб їх було простіше читати на екрані; розподіляти матеріалу на декілька контекстів (наприклад, обов'язковий для прочитання, додатковий, допоміжний, визначення і тому подібне) і візуальне їх виділення; розбивати зміст навчального матеріалу, відповідно до вимог психологів, на модулі. Засвоєння навчального матеріалу, що відповідає конкретному модулю, має бути орієнтоване не більше ніж на дві години контактного часу; після вивчення чергового модуля отримані учнем знання слід контролювати за допомогою відповідної програми, включеної до складу електронного підручника; слід приділяти особливу увагу інтерфейсу користувача; забезпечувати стислість викладу матеріалу при максимальній інформативності тексту.

Скорочення, що зустрічаються в тексті, мають бути загальноновживаними і їх кількість зведена до мінімуму. Відсутність нагромаджень, ретельна структуризація інформації. Наявність коротких і «містких» заголовків, маркірованих і нумерованих списків для того, щоб увесь текст був легко видимий. Кожному положенню має бути відведений окремий абзац тексту, при цьому основна ідея абзацу повинна знаходитися на самому його початку. Доцільне використання табличного формату пред'явлення матеріалу, який дозволяє представити матеріал в компактній формі і наочно показати зв'язок між різними поняттями.

Архітектура підручника повинна включати графічне забезпечення, яке дозволяє передати необхідний об'єм інформації при стислості його викладу. Проте, потрібно дотримуватись міри в графічному оформленні, оскільки ігнорування цього може привести до відхилення від навчальної мети.

Таким чином скомпонований текст електронного підручника, що розробляється нами (змістом якого є теми 10 класу «Механіка» і «Молекулярна фізика та термодинаміка») названо «Мінімальним текстом». Під цим терміном розуміється текст побудований у відповідності з визначеною логічною структурою вивчення фізичного явища, що являє стиснену за рахунок використання різних форм представлення інформацію з даної проблеми.

Дані міркування що до побудови електронних засобів використані авторами в процесі розробки змісту програмних засобів навчального призначення [2, 3, 4, 5].

Висновки. Висвітлені в статті особливості розроблення та використання електронних підручників дозволяють зробити висновок про те, що вони

можуть бути ефективним засобом навчання, що дозволяє на більш високому рівні реалізувати основні принципи дидактики. При створенні електронних підручників необхідно спиратися на електронні технології, до яких відносяться: анімація, багаторівневі і багатоваріантні завдання, гіпертекст – все те, що забезпечує адаптивність змістовної частини електронних підручників для різних рівнів навчання і можливостей сприймання конкретного учня.

Література

1. Столетов В. Н. Про наукові основи змісту освіти для підручників// Про наукові основи змісту освіти для підручників//Проблеми шкільного підручника. Про конструювання підручника. Вип8.-М.: Просвещение, 1980.-С.6-16.
2. Бугайов О. І., Головко М. В., Коваль В. С. Педагогічний програмний засіб «Фізика–8 кл. для загальноосвітніх навчальних закладів». Версія 1.0. – К.: Квazar-Мікро, 2004.
3. Бугайов О. І., Коваль В. С. Педагогічний програмний засіб «Фізика–7» для загальноосвітніх навчальних закладів. Версія 1.0. – К.: Квazar-Мікро, 2003.
4. Бугайов О. І., Головко М. В., Коваль В. С. Педагогічний програмний засіб для загальноосвітніх навчальних закладів «Бібліотека електронних наочностей «Фізика, 7–9 кл.». Версія 1.0. – К.: Квazar-Мікро, 2004.
5. Бугайов О. І., Головко М. В., Коваль В. С. Педагогічний програмний засіб «Віртуальна фізична лабораторія 7–9 кл.». Версія 1.0. – К.: Квazar-Мікро, 2004.

References

1. Stolyetov V.N. Pro naukovy osnovy zmistu osvity dlya pidruchnykiv// Pro naukovy osnovy zmistu osvity dlya pidruchnykiv//Problemy shkil'noho pidruchnyka. Pro konstruyuvannya pidruchnyka. Vyp8.-M.: Prosvyeshcheniye, 1980.-S.6-16.
2. Buhayov O. I., Holovko M. V., Koval' V. S. Pedahohichnyy prohranny zasib «Fizyka–8 kl. dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv». Versiya 1.0. – K.: Kvazar-Mikro, 2004.
3. Buhayov O. I., Koval' V. S. Pedahohichnyy prohranny zasib «Fizyka–7» dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. Versiya 1.0. – K.: Kvazar-Mikro, 2003.
4. Buhayov O. I., Holovko M. V., Koval' V. S. Pedahohichnyy prohranny zasib dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv «Biblioteka elektronnykh naochnostey «Fizyka, 7–9 kl.». Versiya 1.0. – K.: Kvazar-Mikro, 2004.
5. Buhayov O. I., Holovko M. V., Koval' V. S. Pedahohichnyy prohranny zasib «Virtual'na fizychna laboratoriya 7–9 kl.». Versiya 1.0. – K.: Kvazar-Mikro, 2004.

Коваль В. С.

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО ФИЗИКЕ

Статья посвящена решению проблемы создания электронных учебников по физике, основных их характеристик, которые отличают этот вид дидактических средств от бумажных учебников.

Ключевые слова: *программное средство стремительного назначения, учебная программа, электронный учебник, гипертекст, мультимедиа, минимальный текст*

Koval' V. S.

FEATURES CREATING AND USING ELECTRONIC TEXTBOOKS ON PHYSICS

Electronic textbook is an automated training system which includes the didactic and the methodological information and promotes the software that allows using them for self-monitoring and obtaining knowledge. In order to make an electronic textbook become popular, it must be universal, suitable for a student, have full content, and be highly informative, skillfully written and well decorated. This tutorial can be offered to any student, and it can be a great help for a teacher in organizing classes. In spite of this the use of paper textbooks over electronic convenient electronic textbook became much more popular in recent years due to its functionality.

Keywords: *software tool bulk supplies, curriculum, textbooks, hypertext, multimedia, minimal text.*

УДК 373. 5. 013. 3 : 91 (477)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ НАУКОВОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КАРТИНИ СВІТУ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Н. А. Ковчин,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник лабораторії географічної та економічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
096 927-81-29; 093 935-24-43*

Обґрунтовується необхідність врахування вікових психологічних особливостей учнів при оновленні змісту підручників географії для основної школи.

Ключові слова: глобалізаційні зміни, психологічні особливості, абстрактне мислення, адаптація, дедукція.

Постановка проблеми. Глобальні системні зміни у світі, природі, соціумі вимагають відповідних змін у системі добору матеріалу до уроку географії, створення підручника географії, зокрема, в основній школі. Трансформації, що відбуваються у географічній оболонці Землі мають отримати пояснення свого походження відповідними фахівцями, наукове обґрунтування, систематизацію, і після цього ця інформація має бути включена у зміст підручників відповідно до вікових психологічних і інтелектуальних особливостей учнів. Вся ця інформація інтелектуально доступна науковцям, педагогам, психологам, для учнів же основної школи, наприклад, необхідно таку досить складну інформацію, добирати і структурувати таким чином, щоб вона була їм доступна, тобто з врахуванням рівня їх знань, умінь, навичок і відповідати їх інтелектуальним досягненням, можливостям інтелектуального розвитку та їх особистості. Отже, дослідження психологічних основ формування цілісної географічної картини світу в учнів набуває особливого значення нині, враховуючи зростання новітніх потоків географічної інформації.

Аналіз останніх досліджень. Когнітивні зміни в підлітковому віці, зокрема, вивчали Г. Крайг, Ж. Піаже, І. Лейтес. Вони досліджували особливості та динаміку інтелектуального розвитку учнів в різні вікові періоди [3; 4; 5]. Проблеми структурування підручників інтегративного характеру, оновлення та удосконалення змісту підручників для учнів основної школи досліджували О. Я. Савченко, О. І. Поментун, О. М. Топузов, Н. М. Бібік, Л. Д. Березівська, В. Г. Редько, В. Г. Кремень, Л. І. Круглик, О. Ф. Надтока, Н. М. Островерхова та ін. Дослідження спрямовані на вивчення особливостей психічного розвитку, розвитку розумових можливостей, інтелектуальних умінь учнів, дають можливість забезпечити ефективність навчання географії в основній школі.

Формування цілей статті. У статті в результаті досліджень психологічних особливостей інтелектуального розвитку учнів та особливостей навчання географії в школі аналізується і вивчається проблема розширення та поглиблення знань в учнів про сучасні глобальні трансформаційні географічні процеси, які сприяють формуванню у них цілісної наукової географічної картини світу [1; 7].

Основна частина. Інтелектуальний розвиток у підлітковому віці має певні особливості: в цей віковий період продовжується розвиток розумових здібностей, як результат відбувається розширення певних меж уяви учнів основної школи, загалом їх свідомості, проникливості і діапазону суджень. Пізнавальні можливості, що швидко зростають, одночасно сприяють також швидкому накопиченню загальних, зокрема, географічних знань, що збагачують їхнє життя. Когнітивний розвиток у цьому віці характеризується прискореним розвитком абстрактного мислення і формуванням та використанням когнітивних навичок, що здійснює суттєвий вплив на зміст і широту думок підлітка та на здатність до моральних міркувань, рефлексії [4; 5]. Отже, учень

уже не тільки поступово узагальнює інформацію, одержану на уроках географії, а і визначає особисте місце власного «Я» у всіх географічних процесах [2].

Згідно концепції Ж. Піаже, розвиток пізнавальних процесів – це результат постійних намагань особистості адаптуватися до змін оточуючого середовища, природи, соціуму, світу. Вплив зовнішніх факторів спонукають особистість або удосконалювати, видозмінювати уже сформовані структури активності, якщо вони уже не задовольняють вимоги адаптації, або, якщо це буде необхідно, формувати нові структури, тобто пристосування здійснюється за допомогою двох механізмів: асиміляції, при якій особистість намагається пристосувати нову ситуацію до сформованих когнітивних структур і умінь, та акомодатії, при якій старі схеми поведінки, мислення, прийому реагування модифікуються з метою їх пристосування до нової ситуації.

В розвитку пізнавальних процесів дітей найбільш високою Ж. Піаже виділяє третю стадію – стадію формальних операцій: з 11–12 років надалі протягом юнацького періоду відбувається становлення формального мислення, групування якого характеризують зрілий, рефлексивний інтелект [5; 6].

З 11–12 і до 15 років – операції мислення можуть здійснюватись без певної конкретної опори, формується понятійне і абстрактне мислення, що функціонує за допомогою понять, гіпотез, логічних правил дедукції.

А. Гезел описує особливості формування інтересів, поведінки, психологічної та біологічної сфери дітей в підлітковому віці. В 11 років – дитина імпульсивна, активна, схильна до частих змін настрою. В 12 років – у неї стає більш позитивне ставлення до світу. В 13 років – психологічний стан підлітка характеризується інтравертністю (зосередженістю і спрямованістю у власний внутрішній світ), чутливістю до критичних зауважень. В 14 років підліток характеризується екстраверсією (спрямованістю на контакт із зовнішнім світом), енергійністю, впевненістю в собі, інтересом до інших людей. В 15 років – підліток набуває індивідуальних особливостей, розпочинається свідоме самовиховання, самореалізація. В 16 років – підліток характеризується врівноваженістю, зростає тривожність, зростає внутрішня самостійність, емоційна рівновага, інтерес до нових знань.

Всі ці психологічні зміни мають обов'язково враховуватись при створенні підручників з географії для учнів основної школи. Формування географічних понять на уроках має відбуватись з врахуванням динаміки формування абстрактного мислення учнів, їхнього потягу до нової інформації, до вивчення незвичайних явищ, фактів, закономірностей і їх прояву

Отже, такі серйозні зміни в розвитку мислення учнів основної школи дають можливість підготувати їх до вивчення більш глибокого і серйозного матеріалу з географії з врахуванням сучасних динамічних змін в геосередовищі. Здатність учнів цього віку до дедукції як методу судження від загальних положень до конкретних, логічного висновку з конкретних положень з певної загальної думки дають можливість оновлювати і ускладнювати зміст матеріалу з географії саме з врахуванням таких психологічних особливостей учнів середніх класів.

Виходячи зі сказаного можна зробити висновок, що дослідження і вивчення учнями основної школи нових географічних фактів, явищ має бути психологічно обґрунтовано. Основним положенням тут має бути наявність інтелектуальної готовності учнів даного віку до засвоєння певної інформації. Важливим також є те, що нова цікава інформація сприяє зростанню мотивації до вивчення географії [2; 7].

Останні дослідження і відкриття учених в галузі експериментальної фізики та психофізіології підтверджують вплив геомагнітних явищ на людину. Використання цієї інформації на уроках географії викликає в учнів надзвичайну зацікавленість [8].

Під час педагогічного експерименту учителями було включено до змісту уроку таку інформацію: «Як і будь-який інший орган, датчик магнітного імпульсу може «перевтомлюватися». Як, наприклад, тривале перебування в шумному приміщенні викликає головний біль, так і внаслідок дії електромагнітних полів, у людей можуть виникати інтенсивні головні болі, запаморочення, втома, шум у вухах, погіршення пам'яті, серцебиття і навіть висипання на шкірі. При постійному навантаженні на датчик магнітного імпульсу відбувається перезбудження нервових центрів у центральній нервовій системі, що призводить не тільки до нервозності, але і порушує нервову регуляцію всіх систем: серцево-судинної, метаболічних процесів, імунної. Саме в цьому полягає механізм формування судинних розладів, інфарктів у людей, чутливих до електромагнітних випромінювань, поява діабету, різноманітні імунні порушення – хронічні інфекції, онкозахворювання» [8]. Обговорення цієї інформації вимагало від учнів умінь мислити системно, інтегративно, робити узагальнення, використовувати індуктивні методи – все це сприяло зростанню зацікавленості учнів уроками географії, а отже розширенню географічної картини світу у них.

Було досліджено, як впливає доповнення змісту підручника географії для 6 класу учителем географії Мисловець В.І. (Миргородська гімназія ім. Т.Г. Шевченка), враховуючи нову географічну інформацію. Тема уроку «Вплив показників погоди на самопочуття людини». Після формулювання визначення учителем поняття «погода» (стан нижнього шару атмосфери в даний час в даному місці) та поняття «метеорологія» (наука, яка вивчає механізми, що спричиняють зміни погоди), учням було запропоновано ознайомитися з основними погодними показниками та їх характеристиками:

1 – температура повітря; 2 – вологість повітря; 3 – атмосферний тиск; 4 – ступінь хмарності; 5 – кількість та інтенсивність опадів; 6 – напрям та сила вітру. Під час уроку було використано багато актуальної новітньої інформації про вплив змін погоди на людину, а також важливою та цікавою для учнів була інформація лікаря, яка в ході уроку застосовувалась декілька разів. Була також використана інформація різних джерел: наукових журналів, радіо, телебачення, інтернету, результати наукових досліджень в галузі географії, психології, медицини, фізіології тощо. Такий підхід до уроку надзвичайно зацікавив дітей, які ставили додатково багато запитань.

Після підсумку учням було задане творче завдання – самостійно, спираючись на різні інформаційні сучасні джерела, розробити шляхи зменшення метеочутливості.

Основними висновками уроку були:

- Зміни погоди не однаково позначаються на самопочутті різних людей.
- У здорової людини при зміні погоди відбувається адаптація фізіологічних та інтелектуальних процесів особистості до умов навколишнього середовища.
- У ослаблених людей пристосувальні реакції ослаблені, тому організм втрачає здатність швидко адаптуватись.
- Вплив погодних умов на самопочуття людини пов'язане з віком та індивідуальною сприйнятливістю.
- Психологічна готовність та широке уявлення про навколишній світ (цілісна географічна картина світу) допомагає людині в адаптації до нових географічних, соціальних умов. (Використані матеріали розробок уроків В. І. Мисловець).

Такий урок викликав в учнів велику зацікавленість матеріалом, що має інтегративний, системний характер, спирається на здатність учнів до абстрактного мислення, до дедуктивних умовиводів. Ці нові факти, інтелектуально акумульовані свідомістю, сприяють формуванню географічної картини світу в учнів середньої школи.

Висновки. Отже, сучасний підручник з географії, зокрема, в основній школі має постійно поповнюватись інформацією про зміни, що відбуваються у сучасному світі. Сучасний учитель, формуючи інтерес учнів до нової інформації, створює умови для формування у них сучасної цілісної наукової географічної картини світу, яка дає можливість особистості учня ефективно адаптуватись до глобалізаційних змін у геосередовищі.

В середніх класах були проведені такі психолого-педагогічні дослідження: перед проведенням уроків, які були розроблені з доповненням змісту підручників новітньою географічною інформацією з метою подальшого формування цілісної науково-географічної картини світу, спочатку здійснювались тестування, анкетування та інші дослідження (за методикою Дж. Равена, М. Люшера) для визначення рівня інтелектуального розвитку, психоемоційного стану. Такі ж зрізи здійснювались після експериментального навчання. В контрольних класах (Кк) проводили такі ж тестування, зрізи, анкетування. Результати показали, що після збагачення змісту уроків спеціальними розробками учителів, як свідчать опитування, анкетування, тестування тощо, в учнів зростають показники, що свідчать про розширення географічної картини світу, знижується рівень тривожності, агресивності та зростає рівень толерантності, позитивно змінюється динаміка формування інтелектуальних умінь та навичок (за авторською комплексною діагностичною методикою). В Кк ці показники значно нижчі. Це свідчить про ефективність і необхідність оновлення змісту підручників новітньою інформацією з метою розширення і

формування цілісної географічної картини світу в учнів, що сприятиме гармонійному розвитку особистості підлітків в сучасних умовах.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ковчин Н.А. роль сучасного шкільного підручника з географії у формуванні системності знань школярів [Текст] / Н.А. Ковчин // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800с. – Бібліогр. : С. 163–167.
3. Крайг Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг [7-е изд.]. СПб : Питер, 2000. – 992с.
4. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст [Текст] / Н.С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 278 с.
5. Пиаже Жан. Избранные психологические труды [Текст] / Жан Пиаже. М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Изд. 5-е., испр. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 542 с. – (Высшее образование).
7. Топузов О.М. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого шкільного підручника [Текст] / О.М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2010. – Вип. 10. – 784с. – Бібліогр. : С. 8–15.
8. Тринус К.Ф. Режим доступу: <http://homofortunatus.com>

References

1. Entsyclopedia osvity / Akad. ped nauk Ukrainy ; holov. red . V.H. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Kovchyn N.A. Rol suchasnoho schkilnoho pidruchnyka z heohraphiyi u formuvanni systemnosti znan shkolyariv [Text] N.A. Kovchyn “ Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K.: Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – Bibliohr.: S. 163 – 167.
3. Kraig G. Psikhologiya razvitiya [Text] / G. Kraig [7-ye izd.]. SPb : Piter, 2000. – 992s.
4. Leytes N.S. Umstvennyye sposobnosti i vozrast [Text] / N.S. Leytes. – M.: Pedagogika, 1971. – 278 s.
5. Piazhe Zhan. Izbrannyye psikhologicheskyye trudy [Text] / Zhan Piazhe. M.: Mezhdunar. ped. akademiya, 1994. – 680 s.
6. Stolyarenko L.D. Pedagogicheskaya psikhologiya [Text] / L.D. Stolyarenko. – Izd. 5 – ye., ispr. – Rostov n/D : Feniks, 2008. – 542 s. – (Vysheye obrazovaniye).
7. Topuzov O.M. Teoretyko – metodychni zasady osobystisno oriyentovanoho shkilnoho pidruchnyka [Text] / O.M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2010. – vyp. 10. – 784 s. – Bibliohr. : S. 8 -15.
8. Trynus K. F. Rezhym dostupu : <http://homofortunatus.com>

Ковчин Н. А.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕЛОСТНОЙ
НАУЧНОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В УЧАЩИХСЯ
ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Обосновывается необходимость учета возрастных психологических особенностей учеников при обновлении содержания учебников географии для основной школы.

Ключевые слова: *глобальные изменения, психологические особенности, абстрактное мышление, адаптация, дедукция.*

Kovchyn N. A.

**PSYCHOLOGICAL BASIS OF FORMATION OF HOLISTIC
SCIENTIFIC GEOGRAPHIC PICTURE OF THE WORLD IN HIGH
SCHOOL CHILDREN'S MINDS UNDER PRESENT-DAY CONDITIONS**

The article is devoted, on the one hand, to the issue of new information studying in geography domain as a result of globalization systematic changes in the world, nature, society, as well as preparation of this information for geography textbooks for high school children.

On the other hand, the article studies age psychological intellectual characteristics of adolescent children: abstract reasoning formation and other cognitive development features so that taking them into account in the education process form a holistic scientific geographic picture of the world under present-day conditions. The study gives examples of including latest geography information in the education process and its use to make high school children interested in subject

Psychological study has shown that in the process of experimental teaching the anxiety and aggression level is reduced and children become more tolerant.

Keywords: *global changes, psychological traits, abstract thinking, adaptation, deduction.*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Я. П. Кодлюк,

*доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: yp_kodliuk@mail.ru*

У статті аналізуються концептуальні (психологічні, дидактичні та методичні) основи побудови підручника для школи першого ступеня; висловлюється думка про доцільність виділення (з огляду на реалії сьогодення) поліграфічних основ створення навчальної книги, адресованої молодшим школярам.

Ключові слова: підручник для початкової школи; молодші школярі; концепція навчальної книги; психологічні, дидактичні та методичні основи побудови підручника.

Постановка проблеми. Модернізація змісту початкової освіти передбачає поліпшення якості підготовки підручників, здатних забезпечити не лише оволодіння учнями відповідною сумою предметних знань та спеціальних умінь і навичок, а й сформувати в них бажання та вміння вчитися, сприяти набуттю життєво важливих компетентностей. У зв'язку з цим очевидна потреба розробки концептуальних засад побудови навчальної книги для молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, зазначена проблема неодноразово була предметом наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних підручникомиснавців. Так, наприклад, концепція сучасного підручника (сутність, функції, структура тощо) обґрунтована у фундаментальних дослідженнях В. Бейлінсона, В. Безпалька, Д. Зуева, І. Лернера. Взаємозв'язок теорії навчальної книги з дидактикою ґрунтовно розкритий у працях відомих педагогів – Ю. Бабанського, В. Краєвського, О. Савченко, М. Скаткіна та інших учених.

На особливу увагу заслуговують дослідження, присвячені обґрунтуванню наукових засад побудови підручника для початкової школи, а саме: функціональне забезпечення навчальної книги (Я. Кодлюк, О. Малихіна, О. Савченко), особливості підручника для молодших школярів в умовах розвивального навчання (Л. Занков, А. Полякова). Зокрема встановлено, що провідними функціями сучасного підручника для молодших школярів є інформаційна, розвивальна, виховна та мотиваційна [2]. Щодо дидактичних особливостей цього виду навчальної літератури, то вони, на думку А. Полякової, спостерігаються за такими показниками: функціональні особливості, характер відображення змісту освіти, структурні особливості, технологія представлення в підручнику засобів керівництва пізнавальною діяльністю учнів [4].

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у розкритті концепту-

альних основ побудови підручника для початкової школи в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Фундаментальним поняттям теорії шкільного підручника є «підручник». Враховуючи сучасний рівень розвитку педагогічної науки і стан педагогічної практики та місце у цьому процесі навчальної книги, вважаємо, що шкільний підручник – *це вид навчальної літератури, який репрезентує знання і види діяльності з конкретного навчального предмета відповідно до державних стандартів освіти та вимог навчальної програми з урахуванням особливостей цього предмета (його домінуючої функції), типу школи, вікових особливостей учнів і будується на засадах домінуючої концепції навчання.*

Підручник трактується сучасними науковцями (І. Лернер, О. Савченко) як модель цілісного процесу навчання. У зв'язку з цим у ньому мають бути відбиті основні складові цього процесу – діяльність учителя (викладання), діяльність учня (учіння) та зміст виучуваного (навчальний матеріал).

Вважаємо, що підручник як модель процесу навчання знаходить своє відображення у змісті навчальної книги (підручник – основний носій змісту початкової освіти) та в дидактичній організації навчального матеріалу (як засобі навчання). У ролі носія змісту освіти навчальна книга покликана репрезентувати основні його елементи: знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу. Водночас у підручнику, який учені вважають засобом навчання (для вчителя і для учня), доречно відобразити методичні підходи до вивчення матеріалу, форми організації навчальної діяльності школярів; формувати засобами підручника уміння молодших школярів працювати з навчальною літературою.

З'ясування психолого-педагогічних основ навчальної книги дало змогу побудувати *теоретичну модель сучасного підручника для школи першого ступеня* (див. рис. 1).

Запропонована модель відображає основне призначення навчальної книги у контексті структурно-функціонального підходу до її побудови; дає змогу враховувати багатопредметність початкової школи, вікові особливості молодших школярів; орієнтує авторів підручників на забезпечення технологічності та процесуальності цього виду навчальної літератури, його відповідності ознакам домінуючої концепції навчання і слугує засобом виявлення сучасних тенденцій підручникотворення.

Повноцінно репрезентувати у підручнику зазначені складові можна лише за умови реалізації у процесі його створення відповідних психологічних, дидактичних та методичних основ.

Системотворчим компонентом концепції навчальної книги слугують **психологічні основи**, які акумулюють у собі всі інші – дидактичні, методичні тощо. Їх значущість зумовлена, насамперед, потребою реалізувати у підручнику особистісно діяльнісний підхід до навчання, тобто забезпечити вироблення у молодших школярів не лише знань (когнітивний компонент) та відповідних умінь (операційний), а й сформувати систему цінностей (ак-

сіологічний), а відтак забезпечити набуття школярами життєво важливих компетентностей.



Рис. 1. Теоретична модель сучасного підручника для початкової школи

Необхідна умова якісного підручника – *відображення у його змісті й структурі основних етапів процесу навчання* – засвоєння навчального матеріалу та його застосування на практиці. Йдеться про те, щоб у змісті навчальної книги передбачити матеріал, призначений для сприймання молодшими школярами; розробити завдання на аналіз предметів і явищ, на виділення істотних ознак і властивостей (з метою забезпечення усвідомлення вивчаного), а також на порівняння, узагальнення, класифікацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо (що сприяють осмисленню сприйнятої інформації), які загалом слугують розумінню навчального матеріалу, а в кінцевому рахунку і його закріпленню (тобто запам'ятовуванню).

З метою надання знанням дієвого характеру виділяють у навчальному процесі спеціальний етап – застосування вивчаного у практичній діяльності, результативною стороною якого є оволодіння вміннями і навичками. Формування зазначених новоутворень відбувається шляхом виконання учнями відповідних вправ, які у підручнику мають розташовуватися в певній послідовності – пробні (попереджувальні, супроводжувані, наступні), тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням) та творчі.

Молодший шкільний вік – період інтенсивного формування навчальної діяльності. З огляду на зазначене вважаємо за необхідне вказати на наступну психологічну вимогу до побудови підручників для початкової школи: у структурі навчальної книги доцільно *передбачити засоби для формування всіх компонентів навчальної діяльності* – *змістового, мотиваційного та*

процесуального. Унікальність молодшого шкільного віку потребує особливої уваги автора (авторів) до мотиваційної функції підручника, яка реалізується двома шляхами – через емоційний зміст навчального матеріалу та відповідні способи його організації і націлює на формування в дітей інтелектуальних почуттів, розвиток позитивних мотивів навчання, пізнавальних потреб та інтересів.

Виходячи з того, що структура і зміст підручника значною мірою зумовлюються особливостями учнів – адресатів навчальної книги, важливе значення має *врахування* у процесі її розробки *вікових особливостей молодших школярів*. Наведемо ті з них, які суттєво впливають на побудову підручника для початкової школи: здатність до наслідування, домінування наочно-образного мислення, підвищена емоційність, нестійка увага, тяжіння до ігрової діяльності, схильність до механічного запам'ятовування, здатність до фантазування тощо.

Дидактичні основи побудови навчальної книги. Традиційне питання дидактики – «чого навчати?», тобто йдеться про змістове забезпечення процесу навчання. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема *повноцінного відображення в підручнику основних елементів змісту освіти* (з урахуванням провідної функції навчального предмета). Культурологічна концепція змісту освіти охоплює такі елементи: знання, вміння і навички, досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення до світу (І. Лернер, М. Скаткін). Навчальні предмети як засоби реалізації цього змісту багатofункціональні, тобто до них входять усі чотири елементи, хоча співвідношення цих елементів різне, що залежить від провідної функції предмета. Виділяють навчальні предмети, основне призначення яких полягає в оволодінні системою знань; навчальні предмети з функцією формування способів діяльності; ті, що спрямовані на формування ставлення до навколишнього світу. Незважаючи на те, що шкільний підручник репрезентує зміст освіти на рівні навчального матеріалу, який безпосередньо впливає із рівня навчального предмета, тип навчального предмета накладає суттєвий відбиток на структуру книги. Наприклад, у підручниках, що відповідають навчальним предметам першого типу (провідний компонент – знання), домінуватимуть навчальні тексти; з метою формування відповідних способів діяльності важливо представити у книзі систему навчальних знань і вправ; ставлення до світу формується за допомогою творчих завдань та емоційно-ціннісних текстів. З іншого боку, значна частина навчальних предметів, які вивчаються у початковій школі, реалізує два компоненти змісту освіти (наприклад, читання – знання і способи діяльності).

Одне із основних призначень підручника – *забезпечувати освітній, розвивальний та виховний вплив на особистість молодшого школяра*.

Освітній (інформаційний) компонент книги охоплює види знань з конкретного навчального предмета та види діяльності, спрямовані на засвоєння цих знань. У контексті основних дидактичних функцій виділяють такі види

знань: про навколишній світ, про способи діяльності, про цінності, які мають бути запрограмовані у підручниках для початкової школи з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, їхнього соціального досвіду.

Зазначимо, що знання в підручниках фіксуються у формі текстів, які бувають відповідно предметно орієнтовані, інструментально орієнтовані та ціннісно орієнтовані. В умовах особисто орієнтованого навчання існує, з одного боку, потреба збільшити питому вагу інструментально орієнтованих текстів, оскільки знання про способи пізнавальної та практичної діяльності (правила, алгоритми, вправи тощо) є базою для вироблення умінь і навичок, а з іншого – збагатити зміст підручника ціннісно орієнтованими текстами, емоційно- насиченим матеріалом, що є необхідною умовою формування у молодших школярів ціннісного ставлення до світу.

Розвивальний вплив підручника на особистість молодшого школяра здійснюється у таких напрямках: розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей. Тому так важливо ввести у зміст підручника завдання на збагачення чуттєвого досвіду дитини (так званих «ліній дошкільного розвитку») (О. Я. Савченко) – уміння слухати, бачити, відчувати); на формування вміння вчитися (провідних загальнонавчальних умінь і навичок – планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, міркувати, перевіряти роботу тощо); на розвиток творчих здібностей (не лише ті вправи, що передбачають незначну перебудову відомого, а й такі, які вимагають повної самостійності, елементів новизни).

Основне призначення виховної функції підручника полягає в належному відображенні в ньому досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим актуалізується, з одного боку, проблема відбору цінностей, які мають бути зафіксовані у підручниках, адресованих молодшим школярам, а з іншого – включення ціннісно орієнтованого матеріалу у зміст навчальної книги. Науково продуктивною вважаємо антропологічну спрямованість у відборі змісту освіти [6], у центрі якої людина як органічне поєднання біологічного, духовного (культурного) та соціального. Такий зміст освіти називають особистісно зорієнтованим, оскільки він націлений на розвиток природних особливостей людини, її соціальних якостей та якостей суб'єкта культури [3]. При цьому розвиток природних, соціальних і культурних заasad має відбуватися у контексті загальнолюдських та національних (у т. ч. регіональних) цінностей.

Щоб правильно зафіксувати ціннісно орієнтований матеріал у змісті навчальної книги, авторам підручників варто врахувати основні закономірності засвоєння дітьми цінностей, а саме: інформація про ціннісний об'єкт; оцінювання об'єкта, у процесі якого відбувається співвіднесення його з потребами та інтересами особистості; цінність усвідомлюється і проявляється в ситуації вибору; вплив на емоційну сферу, тобто переживання цінностей. З огляду на це у структурі підручника варто насамперед передбачити спеціальні тексти,

які інформують школярів про ті чи інші цінності. Однак самих знань замало. Важливо створити умови для оцінювання, поставити учнів у ситуацію вибору цінностей, дати їм можливість керуватися цими пріоритетами у своїй діяльності. Розв'язати зазначені завдання можна шляхом розробки спеціальних вправ, а саме: а) на оцінювання (подій, об'єктів, вчинків героїв тощо – висловлення власного ставлення та обґрунтування авторської позиції); б) на аналіз емоційної сфери автора та героїв твору; в) на розкриття власних почуттів і переживань; г) на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Необхідною умовою прийняття учнями цінності є також емоційна насиченість навчального матеріалу, оскільки «лише через емоції, почуття, хвилювання, любов, ненависть, через життя серця дитина усвідомлює світ цінностей» [8, 25].

Вчені стверджують, що якісний підручник повинен *відповідати моделі процесу навчання на конкретному етапі історичного розвитку* (І. Журавльов, І. Лернер, М. Скаткін та ін.). Оскільки оновленою парадигмою освіти на сучасному етапі розвитку національного шкільництва визнано особистісно орієнтоване навчання, підручник нового покоління має будуватися з урахуванням основних ознак цієї парадигми: зосередження на потребах учня; діагностична основа навчання; переважання навчального діалогу; співпраця, співтворчість між учнями та вчителями; ситуація вибору і відповідальності; турбота про фізичне та емоційне благополуччя учнів; пристосування методики до навчальних можливостей дитини; стимулювання розвитку і саморозвитку школяра [5].

Розглядаючи підручник як складну структуру, варто мати на увазі, що він водночас покликаний *забезпечувати органічний зв'язок з іншими елементами навчально-методичного комплексу (НМК)*. А це можливо лише за певних умов:

- такий комплекс має створювати один автор (авторський колектив), що дасть змогу відобразити в навчальних посібниках ідеї методичної системи, втіленої у підручнику;
- якщо ж за створення посібника береться людини, непричетна до написання підручника, вона зобов'язана добре вивчити психологічні, дидактичні та методичні основи побудови навчальної книги;
- матеріал інших елементів НМК має конкретизувати, дещо розвивати матеріал підручника, але не подавати інших відомостей та видів діяльності, не пов'язаних з навчальною програмою і таких, що перевантажують учнів.

Методичні основи побудови підручника для школи першого ступеня впливають із положення про дворівневу структуру теорії підручника. Перший рівень – загальнотеоретичний, на якому розглядаються загальні принципи конструювання навчальної книги з метою побудови універсальної моделі підручника. Помітно, що цей рівень характеризують психологічні та дидактичні основи розробки навчальної книги. Другий рівень – методичний. Він виражається в реалізації загальних положень побудови книги щодо розробки конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи тощо.

Поглиблює розуміння методичних основ побудови книги поняття про альтернативні підручники, які «виступають носіями змісту освіти з окремої освітньої галузі чи інтегрованого курсу, але реалізують різні педагогічні технології, пропонують авторські підходи до дидактико-методичної організації навчального матеріалу (це підручники одного типу)» [2, 226]. Як суттєві характеристики цих навчальних книг Н. Буринська виділяє такі: інший підхід до розкриття змісту, до побудови структури, інша методична основа [1].

Таким чином, обов'язкова ознака якісного підручника – наявність певної педагогічної технології, яка дозволяє вчителю логічно і послідовно здійснювати виклад навчального матеріалу, а учневі поступово й міцно засвоювати знання, вміння та навички. Нерідко саме з допомогою підручника педагог оволодіває новими технологіями навчання.

Підтвердження висловленого знаходимо у М. Скаткіна, який зазначає, що у підручнику тією чи іншою мірою запрограмовано і певну методику навчання [7]. Цей вид навчальної літератури, вважає відомий учений, є своєрідним сценарієм майбутнього процесу навчання, оскільки фіксує не лише зміст навчального предмета, а й основні методичні підходи до його викладання, окремі прийоми навчання (наприклад, орієнтовні запитання з метою аналізу ілюстрацій; зразки алгоритмів, приписів; зразки записів; зміст інструкцій щодо виконання практичних завдань тощо).

Предметом особливої уваги автора (авторів) має стати *послідовність пред'явлення в книзі предметних знань*, а також *доцільність використання засобів (насамперед різних видів навчальних завдань і вправ) для формування в учнів спеціальних (предметних) умінь і навичок*.

Таким чином, нами виділені й охарактеризовані психологічні (відображення у змісті й структурі підручника основних етапів процесу навчання; наявність засобів для формування всіх структурних компонентів навчальної діяльності – змістового, мотиваційного та процесуального; врахування у процесі розробки навчальної книги вікових особливостей молодших школярів), дидактичні (повноцінна репрезентація у книзі основних елементів змісту освіти; забезпечення освітнього, розвивального та виховного впливу на особистість молодшого школяра; відповідність моделі процесу навчання на конкретному етапі історичного розвитку; забезпечення органічного зв'язку з іншими елементами навчально-методичного комплексу (НМК)) та методичні (наявність певної педагогічної технології; послідовність пред'явлення у книзі предметних знань; доцільність використання засобів (насамперед різних видів навчальних завдань і вправ) для формування в учнів спеціальних (предметних) умінь і навичок) основи побудови підручника для школи першого ступеня. Вважаємо, що на сучасному етапі книговидавання доречно вести мову і про поліграфічні основи створення навчальної книги для учнів початкових класів (дизайн, рубрикація, ілюстрування тощо), що пов'язано як з потужними поліграфічними можливостями видавництва, так і з віковими особливостями молодших школярів, які обов'язково повинні враховуватися у

процесі конструювання цього виду навчальної літератури. Однак зазначений аспект проблеми – предмет подальших досліджень теоретиків і практиків навчальної книги.

Література

1. Буринська Н. М. Створення українського підручника нового покоління / Н. М. Буринська // Освіта України. – 2002. – № 25 (8). – С. 6.
2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : издательский центр «Академия», 1999. – 512 с.
4. Полякова А. В. О дидактических особенностях учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения / А. В. Полякова // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1988. – Вып. 1 (51). – С. 40–43.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
6. Сіднев Л. М. До питання про антропологічну сутність змісту освіти / Л. М. Сіднев, І. П. Аносов // ПостМетодика. – 2002. – № 7–8 (45–46). – С. 178–181.
7. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
8. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.

References

1. Buryns'ka N. M. Stvorennya ukrayins'koho pidruchnyka novoho pokolinnya / N. M. Buryns'ka // Osvita Ukrayiny. – 2002. – № 25 (8). – S. 6.
2. Kodlyuk Ya. P. Teoria i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkoviy osviti : pidruch. dlya mahistrantiv ta stud. ped. f-tiv / Ya. P. Kodlyuk. – K. : Informatsiyno-analitychna ahentsiya «Nash chas», 2006. – 368 s.
3. Pedahohyka: pedahohicheskie teorii, sistemy, tekhnolohii / pod red. S. A. Smirnova. – 3-e yzd., yspr. y dop. – M. : izdatel'skiy tsentr «Akademia», 1999. – 512 s.
4. Polyakova A. V. O didakticheskikh osobennostyakh uchebnika dlya nachal'nykh klassov v usloviyakh razvyvayushcheho obuchenia / A. V. Polyakova // Novye issledovania v pedahohicheskikh naukakh. – M. : Pedahohika, 1988. – Vyp. 1 (51). – S. 40–43.
5. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoi osvity : pidruchnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
6. Sidnyev L. M.. Do pytannya pro antropolohichnu sutnist' zmistu osvity

/ L. M. Sidnyev, I. P. Anosov // PostMetodyka. – 2002. – № 7–8 (45–46). – S. 178–181.

7. Skatkyn M. N. Problemy sovremennoi didaktiki / M. N. Skatkyn. – 2-e yzd. – M. : Pedagogika, 1984. – 96 s.

8. Sukhomlyns'ka O. V. Suchasni tsinnosti u vykhovanni: problemy, perspektyvy / O. V. Sukhomlyns'ka // Shlyakh osvity. – 1996. – № 1. – S. 24–27.

Кодлюк Я. П.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКА ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье анализируются концептуальные (психологические, дидактические и методические) основы построения учебника для школы первой ступени; высказывается мнение о целесообразности выделения (учитывая реалии настоящего) полиграфических основ создания учебной книги, адресованной младшим школьникам.

Ключевые слова: учебник для начальной школы; младшие школьники; концепция учебной книги; психологические, дидактические и методические основы построения учебника.

Kodliuk Ya. P.

CONCEPTUAL BASIS OF THE PRIMARY SCHOOL TEXTBOOK'S STRUCTURE

The conceptual basis includes the following elements: psychological ones (the main steps of studying process are listed in the content and structure of this book; there are some resources for the formation of all structural components of studying activities – cognitive, procedural and motivational; age peculiarities are considered in the development of age-appropriate educational books for primary school children), didactic ones (the main elements of educational content are fully represented in the book; the guarantee of the educational, the developmental and the educational impact on a primary school pupil; adequacy of studying process' model on a specific stage of historical development; organic connection with other elements of teaching materials) and procedural ones (the presence of educational technology, the sequence of the subject knowledge presentation in a book, feasibility of using different means (firstly, there are various types of tasks and exercises) for the development of students' specific learning skills (for a subject)), and the bases of the first grade school books structure are listed and analyzed in the article.

Keywords: textbook for primary school; primary school students; the concept of textbook, psychological, didactic and methodological basis of textbook' structure.

СПІВВІДНОШЕННЯ ТЕОРЕТИЧНОГО Й ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ БІОЛОГІЇ

О. Г. Козленко,

*науковий співробітник лабораторії хімічної і біологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: kozlenkoa@mail.ru*

У статті розглядаються сучасні тенденції розроблення вітчизняних і зарубіжних підручників і навчальних посібників із загальної біології та можливість їх використання при розробленні посібників для основної школи в Україні з урахуванням діяльнісного та компетентнісного підходів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, біологія, інформаційно-комунікаційні технології, інфографіка, основна школа.

Постановка проблеми. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [1] визначено орієнтири розвитку освіти в Україні на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів. Відповідно до стандарту розроблені навчальні плани і програми [2] для основної школи. Втім, навчальна програма з біології конкретизує переважно знанняву складову навчання біології, в той час як діяльнісна складова потребує вдосконалення (особливо для 9 класу – через відсутність в Україні досвіду викладання загальнобіологічних закономірностей в основній школі). Тому важливо ознайомитися з досвідом розроблення підручників і посібників у інших країнах, де відбуваються аналогічні процеси, з метою виявлення тенденцій та підходів, які можуть бути застосовані при розробленні нових підручників і посібників в Україні.

Аналіз останніх досліджень. У новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [1] враховано вітчизняний і зарубіжний досвід з формування змісту шкільної освіти. Однією з провідних тенденцій є саме орієнтація на діяльнісний підхід в навчанні [4]. В навчанні природничим дисциплінам з метою вдосконалення компетентнісного та діяльнісного підходів впроваджується використання методу моделювання [3]. Саме тому предметом дослідження було обрано візуальні компоненти підручників з біології як основу для організації діяльнісного засвоєння навчального матеріалу та один з засобів моделювання процесів і явищ.

Формулювання мети статті. Актуальною є проблема розроблення концепції нових посібників з біології для основної школи відповідно до вимог Державного стандарту. Тому важливо проаналізувати вітчизняні та тенденції підручникотворення та дослідити вплив педагогічних програмних засобів (електронних підручників, інтерактивних моделей) на друківані підручники.

Основна частина. В кількох європейських країнах майже одночасно відбувається реформа загальної середньої освіти, викликана необхідністю наближення цього доволі консервативного суспільного інституту до вимог часу.

Так, 2011-12 рр. було прийнято нові державні стандарти основної і повної (середньої) освіти в Росії, 2012 р. було реформовано середню освіту (szkoły ponadgimnazjalni) в Польщі.

З метою виявлення дидактичних функцій підручників, які можуть бути використані в організації діяльності учнів при впровадженні вивчення загальнобіологічних закономірностей в основній школі, було порівняно сучасні українські підручники, що містять відповідний матеріал ([5], [6]), з аналогічними підручниками Росії ([7], [8]) та Польщі [9]. Для порівняння було обрано розділи «Закономірності спадковості», «Закономірності мінливості» та «Генотип як цілісна система». Порівнювалися структура розділів та співвідношення з обсягом матеріалу за українською програмою, аналіз послідовності викладення матеріалу, аналіз ілюстративного ряду, якість зображень та їх відповідність дидактичним вимогам; аналіз роботи з термінами (спосіб виділення термінів, кількість нових термінів на параграф, тему), форма та кількість завдань до параграфів, довідниковий апарат.

Важливим показником співвідношення теоретичного змісту та змісту діяльності в підручниках є організація та структура візуального ряду, який несе кілька різних навантажень (дидактичне, виховне, естетичне тощо). При проведенні аналізу ілюстративного ряду підручників, що порівнювались, враховувалася кількість ілюстрацій на відповідний розділ, та їх відповідність дидактичним і дизайн-ергономічним вимогам. З метою оцінювання можливості використання ілюстративного ряду для організації діяльності учнів було запропоновано виділення двох груп малюнків: ілюстративні (фотографії, портрети вчених тощо) та модельні (схеми, діаграми, інфографіка, псевдо-анімація процесів тощо). Загальне співвідношення ілюстрацій двох типів наведено на рис. 1.

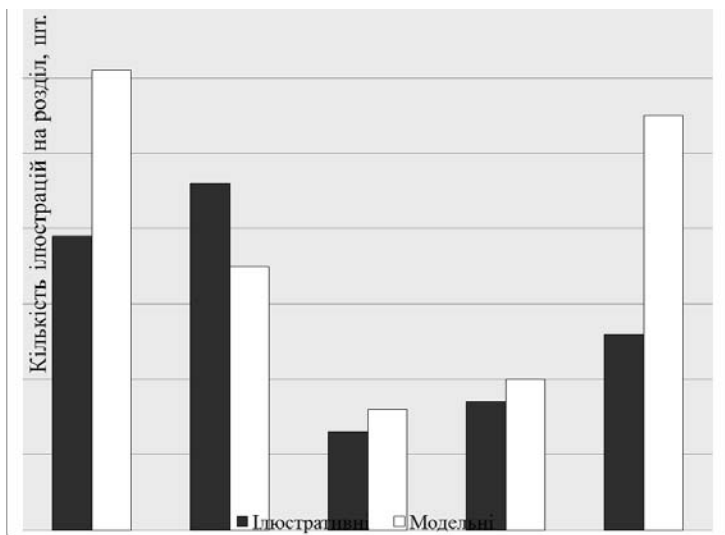


Рис. 1. Порівняння ілюстративного ряду українських, російських та польських підручників.

В підручнику П. Г. Балана зі співавторами [5] ілюстрації представлені в значному обсязі і відповідають змісту параграфа. Схеми зрозумілі, але в деяких присутні занадто яскраві кольорові блоки, що ускладнює сприйняття. Фотографії не завжди чіткі, такий дефект не ускладнює сприйняття, однак створює незручності при перегляді.

В підручнику С. В. Межжеріна [6] ілюстрації відповідають тексту параграфів, однак у деяких з них представлені в недостатньому обсязі (перш за все, модельних зображень). Також відзначається присутність великої кількості однотипних ілюстрацій (наприклад, портрети вчених). Фотографії чіткі, схеми прості та зрозумілі, добре сприймаються.

Російський підручник В. І. Сивоглазова зі співавторами [6] бідний на ілюстрації, переважна більшість наявних – схеми та інші модельні зображення. Мала кількість фотографій, що становить суттєвий недолік для засвоєння деяких тем («Генетика людини», «Основні досягнення біотехнології», тощо).

У підручнику Л. Н. Сухорукової [7] ілюстрації представлені у недостатній кількості. Тло кожної сторінки завантажене зображеннями, а ілюстративні матеріали, що несуть змістове навантаження, винесені на край сторінок. Це суттєво ускладнює сприйняття ілюстрацій. Спостерігається значний брак модельних зображень.

В польському підручнику (А. Якимяк зі співавторами, [8]) ілюстрації представлені у достатній кількості. Фотографії чіткі, схеми прості для сприйняття та інформативні. Зображення зручно розташовані у параграфі, що полегшує сприйняття та засвоєння їх змісту.

Порівняльний аналіз ілюстративного ряду підручників показав, що оптимальним є використання як модельних, так і ілюстративних зображень, але кількість модельних зображень має переважати над кількістю ілюстративних. Значна кількість модельних ілюстрацій обумовлена тим, що саме вони слугують основою для аналізу графічних моделей біологічних процесів та явищ. Втім, ілюстративні зображення в певній кількості також є необхідними через представлення на них реальних об'єктів, без чого навчання біології неможливе, але добір і якість цих ілюстрацій є складною задачею для авторів підручників. Оптимальним можна вважати співвідношення 2 : 1 (модельних ілюстрацій має бути приблизно вдвічі більше, ніж ілюстративних).

Цікавою тенденцією є відчутний вплив на друковані посібники педагогічних програмних засобів. Якщо на початку розробки електронні підручники наслідували друковані, то в останній час саме друковані підручники зазнають відчутного впливу з боку електронних, що вже сформували власні підходи до організації навчального матеріалу та його унаочнення.

Перш за все це стосується організації представлення інформації. В електронних підручниках традиційне представлення інформації у вигляді веб-сторінок великої довжини з вертикальною смугою прокручування змінилося на екранне представлення контенту у вигляді орієнтованої горизонтальної сторінки, що повністю вписана в екран без смуг прокручування [14]. В дру-

кованих підручниках також є тенденція зробити розворот книги елементарною одиницею представлення навчального матеріалу («один розворот – один параграф»). Так побудовані підручники біології серії OCR у Великій Британії ([12], [13]) та серія підручників «Сфери» видавництва «Просвещение», Росія (наприклад, [8]). Автори підручників серії OCR навіть застосували організацію простору розвороту посібника з однаковим розташуванням постійних елементів: понять для актуалізації, ключових термінів, завдань для самоперевірки та для обмірковування з елементами практичного опанування матеріалу, рекомендацій до екзаменів тощо. Так само використовують автори підручників стандартне розташування для блоків компетентісного спрямування. Наприклад, в підручниках серії OCR в кожному параграфі виділено блок «Stretch and Challenge» («Доклади зусиль та обміркуй»), яким містить важливу інформацію та запитання, що сприяють її аналізу та засвоєнню. В польському підручнику А. Баца зі співавторами [10] коментентісна складова реалізована у вигляді окремих блоків-розворотів з ілюстрованим матеріалом, а також розробок проектів, що розташовані наприкінці кожного розділу.

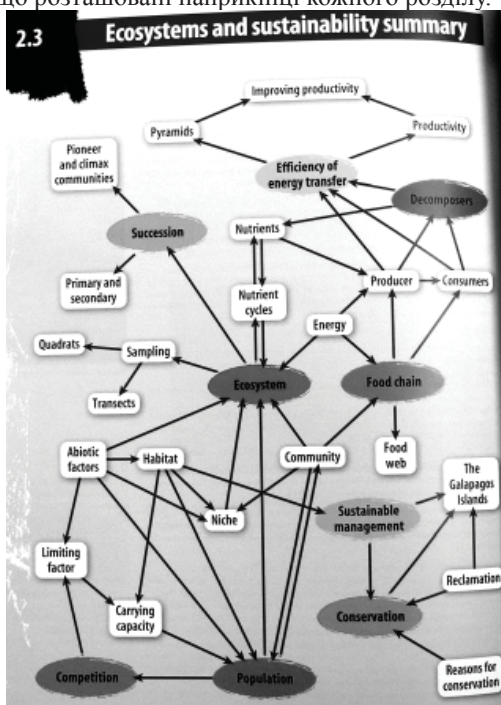


Рис. 2. Мережа термінів для узагальнення понять розділу «Екосистеми та їхня стійкість» ([12], стор. 214)

Суттєвого впливу з боку інформаційно-комунікаційних технологій зазнав медіаряд підручників і посібників з біології. Використання ІКТ розширило

можливості унаочнення даних (представлення їх у вигляді діаграм і графіків різних типів, найбільш виразно виявляється в французькому підручнику «Науки про життя та про Землю» [11]), а також візуалізації (наприклад, побудови моделей молекул).

Деякі типи інтерактивних моделей, що створюються в електронних підручниках, стали використовуватися в друкованих. Наприклад, в підручнику біології авторів Баца А., Лашица М., Лашица П., Скимунтт Г., Скимунтт К. [10], розробленого за новим Державним стандартом освіти Республіки Польща (2012 р.) використовуються стрічки часу та ментальні мапи (mind maps) як прості для створення та сприйняття варіанти деревоподібного графу, що репрезентує структуру та зв'язки основних змістових одиниць теми між собою та з іншими темами. Застосування мережі термінів (рис. 2) в британських підручниках серії OCR ([12], [13]) слугує для узагальнення понять наприкінці теми і також є прикладом втілення ідей колективізму в друкованих підручниках.

Суттєво підвищує дидактичну якість статичних зображені використання інфографіки. На рис. 3 наведено вдалий приклад інфографічного представлення навчальної інформації [10]: вертикальна вісь є віссю часу, горизонтальна використана для представлення географічних даних (розселення по Земній кулі), колір – для виділення етапів антропогенезу, а відносна ширина – поширеність того чи іншого виду.

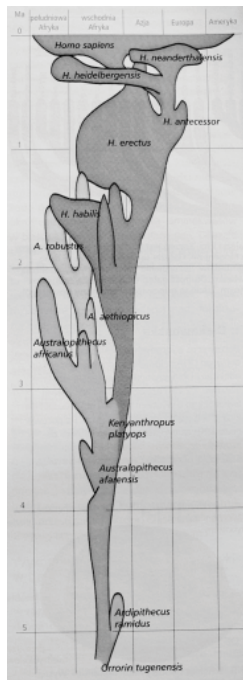


Рис. 3. Схема етапів антропогенезу ([10], стор. 96)

Так само, як інтерактивна модель в електронному підручнику, модельна ілюстрація друкованого підручника є важливим матеріалом для організації діяльності учнів з аналізу моделей різних типів.

Висновки. Реалізація компетентнісного та діяльнісного підходів, закладені у Державному стандарті, потребує широкого використання в підручниках і посібниках матеріалу для активізації діяльності учнів через графічні моделі та інші засоби представлення та візуалізації інформації.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc.
2. Навчальна програма з біології (6–9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new_pr/biology_7_9.doc.
3. Gilbert, S. W. Models-based science teaching / by Steven Gilbert. – NSTA Press, 2011.
4. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с. : ил. (Серия «Новые стандарты»).
5. Балан П. Г., Вервес Ю. Г. Біологія. 11 кл. Рівень стандарту, академічний рівень. – К.: Генеза, 2011.
6. Межжерін С. В. Біологія: підручн. для 11 кл. загальноосвітн. навч. Закл.: рівень стандарту, академ. рівень / С. В. Межжерін, Я. О. Межжеріна. – К.: Освіта, 2011.
7. Сивоглазов В. И., Агафонова И. Б., Захарова Е. Т. Биология. 10-11 класс – М.: Дрофа, 2010.
8. Сухорукова Л. Н., Кучменко В. С., Иванова Т. В. Биология (базовый уровень), 10-11 кл. – М.: Просвещение, 2011.
9. Joachimiak A., Kornaś A., Kłyś M. Biologia 3. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym. – Warszawa, Nova era, 2010.
10. Baca A., Łaszczyca M., Łaszczyca P., Skirmuntt G., Skirmuntt K., Biologia Podręcznik, zakres podstawowy, seria CIEKAWI ŚWIATA – Gdynia, OPERON, 2012.
11. Lizeaux C., Baude D. Sciences de la Vie et de la Terre 3e – Bordas / Sejer, Paris, 2012. – 240 p.
12. Sochacki F., Kennedy P., Hocking S. OCR AS Biology Student Book and Exam Cafe CD-ROM – OCR, Heinemann: Pearson Education Limited, 2008.
13. Hocking S. OCR A2 Biology Student Book and CD-ROM – OCR, Heinemann: Pearson Education Limited, 2008.
14. Босова Л. Л., Мамонтов Д. И., Козленко А. Г., Теренин В. В. Типовая модель электронного учебника // Открытое и дистанционное образование. Томск, 2012, № 2 (46). С. 58-65.

References

1. The State Standard of secondary education, available in the electronic resource: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc.
2. The educational program of Physics (the 7th-9th grades), available in the electronic resource: http://www.mon.gov.ua/images/education/average/new_pr/biology_7_9.doc.
3. Gilbert, S. W. Models-based science teaching / by Steven Gilbert. – NSTA Press, 2011.
4. Khutorskoy A. V. System-activative approach to learning: research tools. – Moscow: Publishing House «Eidos»; Human Education Institute Publishing, 2012. – 63. : Ill. (Series «New Standards»).
5. Balan P. G., Verves Y. G. Biology. 11 cl. standard level, academic level. – Kyiv, Genesa, 2011.
6. Mezhzherin S. Biology: textbook for 11 cl. secondary schools: standard level, acad. level / S. V. Mezhzherin, I. A. Mezhzherina. – Kyiv, Osvita, 2011.
7. Sivoglazov V. I., Agafonova I. B., Zakharova E. T. Biology. 10-11 class – Moscow, Drofa, 2010.
8. Sukhorukov L. N., Kuchmenko V. S., Ivanova T. V. Biology (base level), 10-11 cl. – Moscow, Prosveschenije, 2011.
9. Joachimiak A., Kornaś A., Kłyś M. Biologia 3. Kształcenie ogólne w zakresie podstawowym. – Warszawa, Nova era, 2010.
10. Baca A., Łaszczyca M., Łaszczyca P., Skirmuntt G., Skirmuntt K., Biologia Podręcznik, zakres podstawowy, seria CIEKAWI ŚWIATA – Gdynia, OPERON, 2012.
11. Lizeaux C., Baude D. Sciences de la Vie et de la Terre 3e – Bordas / Sejer, Paris, 2012. – 240 p.
12. Sochacki F., Kennedy P., Hocking S. OCR AS Biology Student Book and Exam Cafe CD-ROM – OCR, Heinemann: Pearson Education Limited, 2008.
13. Hocking S. OCR A2 Biology Student Book and CD-ROM – OCR, Heinemann: Pearson Education Limited, 2008.
14. Bosova L. L., Mamontov D. I., Kozlenko A. G., Terenin V. V. The standard model of the electronic textbook (2012) // *Open and Distance Learning*, Tomsk, 2 (46). Pp. 58-65 (rus).

Козленко А. Г.

СООТНОШЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧЕБНИКАХ БИОЛОГИИ

В статье рассматриваются современные тенденции создания отечественных и зарубежных учебников и пособий по общей биологии и возможность их использования при разработке пособий для основной школы в Украине с учетом деятельностного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: *деятельностный подход, компетентностный подход, биология, информационно-коммуникационные технологии, инфографика, основная школа.*

Kozlenko O. G.

THE RATIO OF THE THEORETICAL CONTENT AND THE CONTENT OF ACTIVITIES IN BIOLOGY TEXTBOOKS

A new State Standard of lower and upper secondary education adopted in 2011, in part of lower secondary education is implemented from September the 1st, 2013. It defines the main directions of education development in Ukraine in the coming years. State Standard will help to create the conditions for effective teaching and development of students and is based on competence-based and active approaches. Competence-based approach will strengthen students' key and subject competencies, which include, in particular, biological competence. Active approach involves the application of acquired knowledge in practical situations, the development of students' skills. Changes in forms of training and development of learning tools (such as widespread adoption of information and communication technologies and project activities) necessitate a thorough rethinking of the approach importance and its use in teaching practice. The paper discusses the current trends of writing domestic and foreign textbooks and manuals of general biology and the possibility of their use in developing manuals for secondary schools in Ukraine on the basis of active and competence-based approaches.

Key words: The active approach, the competence-based approach, biology, information and communication technologies, infographics, lower secondary education.

УДК 373. 015.324.4.159.952.13(477)

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБОМ ІГРОВИХ ЗАВДАНЬ У ПІДРУЧНИКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 2 КЛАСУ

П. Г. Копосов,

кандидат педагогічних наук,

*Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України
e-mail: koposovpg@rambler.ru*

У статті проаналізовано психолого-педагогічний зміст поняття «активність». Визначено чинники, які сприяють активізації пізнавальної діяльності

учнів. Показана роль ігрових завдань і вправ у активізації роботи учнів початкової школи з підручником української мови.

Ключові слова: активізація, активність, активні методи, ігровий метод, навчальні ігри, ігрові вправи.

Постановка проблеми. Важливою проблемою загальноосвітньої школи сьогодні залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме сприймання готової інформації сприяє розвитку пасивного ставлення до навчальної діяльності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто активної діяльності.

Проблема активізації пізнавальної діяльності молодших школярів завжди була предметом пильної уваги вчених, педагогів і психологів. Проте з середини 70-х рр. XX ст. у вітчизняній школі у зв'язку зі збільшенням інформаційного потоку, зростанням кількості навчальних предметів, невинуватим перевантаженням учнів, гіпертрофованим використанням репродуктивних методів навчання виявляється тенденція до згасання інтересу школярів до навчальної діяльності. Педагогічна практика відреагувала на цю проблему так званими нестандартними уроками, які мали основною метою збудження і утримання інтересу учнів до навчання. В даний час у педагогічній науці в тому числі й у сфері підручникотворення йде інтенсивний пошук шляхів розвитку в учнів активної пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Психологи й педагоги переконують у необхідності активізації пізнавальних здібностей та інтересів школярів, а також закликають до пошуків нових, більш досконалих методів навчання. Свідченням цього є той факт, що на межі XX–XXI століть розпочалася розробка теоретичних підходів що до питання активізації пізнавальної діяльності учнів (Данилов М., Огородніков І., Скаткін М., Коротахєва Е., Краснополський В., Пометун О.)

Ряд дослідників обґрунтовували необхідність застосування активних форм навчання у світі особистісно орієнтованого підходу до організації навчального процесу (Зайцев В., Корсак К., Подмазін С., Шоган В., Карташова І., Гуменна Н., Якиманська І.).

Теорія особистісно-орієнтованого навчання стає дедалі більш визнаною та набуває розповсюдження серед вчителів і керівників освітніх. Саме в умовах впровадження особистісно-орієнтованого навчання, коли у центрі уваги постає учень з його потребами і можливостями, стає можливим активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів. Одночасно досягнення мети особистісно-орієнтованої освіти не можливе без удосконалення структури і методів пізнавальної діяльності школярів.

Ряд дослідників довели, що до ефективних активних форм і методів навчання належать навчально-пізнавальні ігри. Зокрема вітчизняні психологи Л. Виготський, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін розглядали теорію

ігрової діяльності в загальному контексті розвитку особистості як основний засіб діяльності дитини молодшого шкільного віку.

Педагогічна сутність гри як засобу активізації пізнавальної діяльності школярів простежується в працях А. Макаренка, А. Сікорського, Б. Блонського, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, Ю. Азарова, А. Анікеєвої, З. Буслаєвої, Б. Нікітіна, В. Репкіна, П. Підкасистого, О. Селецької, С. Шмакової, М. Яновської та інших.

Грі як ефективному методу виховання, навчання та розвитку особистості присвячено цілий ряд дисертаційних робіт: Н. Недуж, С. Григор'євої, Е. Балакіревої, Б. Купріянової, І. Майданник, П. Пучкова, В. Денисової, М. Еркенової, І. Гуріної та інших.

Монографічні та дисертаційні дослідження, а також передовий педагогічний досвід показують, що в процесі використання дидактичних ігор істотно підвищуються пізнавальна активність, інтереси учнів, збагачується мотивація навчання, виховна та розвиваюча функції навчання.

Мета статті полягає у аналізі питання формування змісту й структури підручника української мови для учнів початкової школи, оптимізації форм навчальних вправ і завдань, вибору методів і прийомів роботи для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів засобом навчальної гри в процесі роботи з підручником.

Основна частина. Сучасний стан освіти вимагає формування особистості учня, яка б володіла пізнавальною активністю. Пізнавальна активність передбачає діяльнісний стан особистості, який характеризується прагненням до навчання, розумового напруження і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями.

Активність є найважливішою характеристикою особистості та її діяльності. У навчанні активність особистості є однією з основних передумов досягнення цілей навчання і виховання.

Поняття «активність», за твердженням А. Лазурського, є основоположним у психології. Людина в теорії особистості А. Лазурського виступає як активний діяч у навколишньому середовищі. Під «Середовищем» автор розуміє не тільки речі, природу, людей, людські взаємини, але також ідеї, духовні блага, естетичні, моральні та релігійні цінності тощо [11, с. 8].

У теорії особистості В. М'ясищева активність розглядається через категорію «ставлення», яке визначається як потенціал вибіркової активності людини у зв'язку з різними сторонами дійсності. Відносини, і, отже, активність виникають там, де є суб'єкт і об'єкт відносин. Як об'єкт відносин виступає навколишня дійсність (предмети матеріальної і духовної культури та їх властивості, діяльність, люди і т. д.). Один і той же об'єкт викликає у різних людей різні реакції, дії і переживання. Різноманітність реакцій обумовлена, на думку В. М'ясищева, особливостями індивідуального досвіду людини і ступенем значущості об'єкта відносин. Тому зв'язки і відносини людини з навколишнім світом, його активність в цілому носять, по-перше, індивіду-

ально вибірковий характер, і є продуктом індивідуального розвитку людини. По-друге, мають різний рівень прояву. Чим більш значущий для особистості об'єкт її відносин, тим вище рівень активності особистості. Відносини особистості (її потреби, інтереси, схильності), демонстрована нею активність, згідно з автором, є результатом взаємодії людини з конкретним навколишнім середовищем, і з тим, наскільки у даному середовищі наявні умови для прояву й розвитку його активності та індивідуальності [12, с. 5].

У культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського активність є провідною характеристикою людини. Активність людини, на його думку, специфічна. Вона має не стільки біологічну природу, скільки соціальну і обумовлена створенням і вживанням людиною знарядь і знаків. Знаряддя і знаки є продуктом соціальних відносин між людьми. У них в концентрованому вигляді міститься соціальний досвід попередніх поколінь людей. Розвиток людини заснований на вживанні знаків і включення їх в загальну систему поведінки, завдяки чому людина стає здатною до активного перетворення соціальної ситуації. Серед різних форм активності людини, спрямованої на навколишній світ, важливими Л. Виготський вважає форми співпраці дитини з дорослими і колективну діяльність дітей [5, с. 6].

Основною сферою самовираження людини є діяльність. Активність особистості розглядається в психології в тісному зв'язку з діяльністю, як здатністю людини виробляти суспільно і особистісно значущі перетворення дійсності, при цьому активність є характеристикою рівня розвитку особистості й інтенсивності самої діяльності.

Для засвоєння різних способів навчальної діяльності особистість повинна виявити значну і дуже різноманітну активність. Ефективність навчання безпосередньо залежить від того, як і на що спрямовує цю активність учитель у повсякденній роботі учнів. Якщо вчитель організовує її, враховуючи індивідуальні здібності, спонукаючи до самостійних пошуків способів розв'язання завдань і вчить порівнювати і робити висновки, то навчальна діяльність сприяє розумовому розвитку учнів.

Одним із основних засобів навчання школярів залишається підручник. Тож, зрозуміло, що його зміст і структура мають забезпечувати активізацію пізнавальної діяльності учнів. Проте цієї вимоги вдається дотримуватися далеко не всім авторам підручників, і, у першу чергу, це стосується підручників для початкової школи.

В умовах модернізації освіти проблема шкільного підручника є точкою перетину таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння всіма учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів подачі цього матеріалу, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу учнів, де важливе місце мають посідати їхні ціннісно-сміслові орієнтації, які пов'язують внутрішній світ з навколишньою дійсністю, утворюють складну багаторівневу ієрархічну систему, межуючи з мотиваційно-споживчою сферою і системою особистісних смислів.

На думку Н. Бібік, українські підручники здебільшого переобтяжені матеріалом, який не узгоджується із кількістю відведених на його вивчення годин, не завжди відповідає віковим особливостям дітей; виклад матеріалу має занадто академічний характер і орієнтується на інформаційну та відтворювальну функції, що вимагає від учня засвоєння переважно фактів, процедурних правил, зразків [1, с. 49].

Л. Горяня вважає, що потрібно створити умови для того, щоб кожен учень міг розвиватися відповідно до своїх особистісних можливостей. Одним із шляхів досягнення цієї мети є суттєве поліпшення якості засобів навчання. Наразі нам потрібні кардинально інші підручники, здатні викликати інтерес до предмета і бажання в учнів займатися дослідницькою діяльністю [6, с. 6].

Моделювання змістової і процесуальної підстав кожного підручника, як зазначає Н. Бібік, має передбачати різноманітні стимули, які орієнтуються на вікову динаміку інтересів учнів, умінь навчатися, життєвий досвід, прагнення успіху, що має сприяти піднесенню рівня сприйняття книги учнями [1, с. 50].

Для цього необхідно змінити принципи конструювання навчальних текстів, щоб підручник своїм змістом і формою був не лише проекцією наукового знання, але й основних психологічних ліній інтелектуального розвитку учнів, тобто домінуючий тривалі роки предметно-центричний підхід має бути доповнений *психодідактичним підходом*, основними вимогами якого є: тематичний принцип структурування змісту; різноманітність і диференційованість навчальних текстів; використання різних форм презентації навчального матеріалу; включення ігрових ситуацій, психологічних коментарів; орієнтація на розуміння фактів, ідей і теорій; сюжетна основа та діалогічний характер текстів, використання у них проблемних текстових ситуацій; індивідуалізація навчання засобами тексту; створення засобами тексту психологічно комфортного режиму розумової праці – такого типу навчання, який відповідає реальній побудові дитячого розуму, дозволяє кожному учневі обрати найкращу для нього форму навчальної інтелектуальної поведінки (9, с. 74-75).

Про значення гри в шкільному віці й необхідності вивчення її функцій в процесі навчання писав Л. Виготський: «В шкільному віці гра не вмирає, а проникає в відношення до дійсності. Вона має своє внутрішнє продовження в шкільному навчанні й праці (обов'язкова діяльність з правилами) [5, с. 76]».

З психологічної точки зору навчальні ігри знімають з процесу засвоєння знань стан тривожності, супутній традиційним методам, розвивають внутрішні процеси (пам'ять, уяву, логічне, абстрактне мислення (Л. Виготський)). Ігрові форми навчання впливають на емоційну і вольову сферу учнів, сприяють формуванню досвіду діалогічного спілкування.

Видатний український педагог-гуманіст В. Сухомлинський писав: «Тисячу разів сказано: навчання-праця, і його не можна перетворювати в гру. Та не можна відгородити китайською стіною працю від гри. Придивимося уважно, яке місце гри в житті дитини, особливо в дошкільному віці. Для неї гра – найсерйозніша справа... То що страшного в тому, що дитина вчиться писати

граючись, що на якомусь етапі інтелектуального розвитку гра поєднується з працею» [13, с. 95].

Головною ознакою активності методу навчання є висока розумова діяльність учнів, яка визначається: швидкістю і логікою мислення. Тривалою продуктивною роботою в заданому режимі; самостійним прийняттям рішення; взаємодією учнів і вчителя за допомогою прямих і зворотніх зв'язків тощо.

Активні методи поділяються на неімітаційні, які реалізуються на традиційних видах занять, та імітаційні, використання яких як правило, пов'язане з використанням навчальних ігор. *Імітація* (наслідування, відображення) – це моделювання діяльності, розігрування ситуації.

Навчально-пізнавальні ігри належать до методів активного навчання, які забезпечують самостійне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, емоційно ціннісним досвідом.

Ігровий метод – спосіб взаємодії учителя й учнів, зумовлений грою, що веде до реалізації дидактичних задач і цілей навчання.

Орієнтиром для створення підручника рідної мови (а також оцінювання його якості) важливою є модель особистісно зорієнтованого навчання, спрямованого на саморозвиток, самоосвіту школяра, самореалізацію його природних задатків, урахування вимог і завдань чинної програми з української мови, дидактичних і психологічних засад закономірного розвитку особистості [14, с. 474].

З метою з'ясування того, яке місце посідають ігрові вправи й завдання в структурі підручників різних авторів, нами проаналізовано зміст підручників з української мови для 2 класу, які були розроблені до навчальної програми 2006 року.

Ми з'ясували, що у підручнику М. Вашуленка й М. Білецької ігрові завдання і вправи використовувалися епізодично й лише у першій частині підручника. Зокрема, у підручнику наявний певний ігровий навчальний матеріал як засіб розвитку мовлення учнів:

- ігрові мовленнєві ситуації, які сприяють відтворенню тексту казки, створення діалогу в різних обставинах;
- народні ігри-інсценізації, що використовуються для усвідомлення ролі діалогу в мовленні;
- акровірші, спрямовані на усвідомлення лексичного й граматичного значення слів;
- шаради, які сприяють удосконаленню лексичного запасу учнів;
- ребуси, за допомогою яких удосконалюється словник, складаються речення [3].

У підручнику Л. Варзацької, Т. Трохименко ігрові вправи й завдання застосовувалися в певній системі. Щоб підручник став об'єктом комунікації, у ньому передбачався такий ігровий прийом, як введення казкових персонажів, які допомагають учням ознайомлюватися з мовними знаннями та формувати мовленнєві вміння. З метою відпрацювання інтонування речень, складання

речень, удосконалення словника використовуються загадки, акровірші, лічилки. Ігрові мовленнєві ситуації є засобом мотивації складання висловлювань, текстів-розповідей, текстів-описів. Народні ігри-інсценізації слугують матеріалом для активізації діалогічного мовлення [2].

Ігрові вправи й завдання – важливий компонент у структурі підручника Г. Джемуди, Т. Лавренчук.

Найчастіше автори використовують такі мовленнєві ігрові завдання і вправи:

- ігрові ситуації для розігрування і складання діалогів, з'ясування значення багатозначних слів, добір синонімів, складання різних видів речень;
- сюжетні малюнки, тексти з казковими персонажами гумористичного змісту для ілюстрації мовних явищ;
- ігри-фантазування для складання зв'язних розповідей (Опиши країну Хмаринок, країну Тіней. Пофантазуй, як чоловічки з цих країн потрапили до нас);
- інтелектуальні ігри: ребуси, кросворди для запам'ятовування слів, правопис яких перевіряється за словником, уточнення лексичного значення слів, збагачення словника, його активізації [7].

Для з'ясування питання чи закріплена тенденція використання ігрових вправ і завдань у підручниках, які стали переможцями Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для учнів 1–4 класів і розроблені згідно вимог нової програми нами проаналізовано зміст і структуру цих підручників.

Аналіз показав, що ефективними в плані активізації пізнавальної діяльності учнів виявилися наступні ігрові завдання і вправи: загадки, казки, веселі й образні вірші, скоромовки, гуморески, колискові, дидактичні ігри. Інтенсивність застосування різних видів ігрових завдань не є рівномірною як у кожному окремому підручнику, так і в порівнянні аналізованих підручників. Це співвідношення проілюстровано за допомогою таблиці.

Таблиця 1.

Вид гри	Мовленнєва діяльність	К-ть завдань у підручнику	
		1	2
Загадки	Звукобуквенний аналіз, усвідомлення лексичного значення слова, матеріал для розвитку зв'язного мовлення, відпрацювання уміння поділу слів на склади для переносу, спостереження для словотвором, ілюстрація особливостей словотвору, відпрацювання правопису, засвоєння мовних понять	12	12

<i>Веселі вірші</i>	Звукобуквений аналіз, спостереження за зміною лексичного значення слова зі зміною звука у слові, активізація лексики	1	8
<i>Образні вірші</i>	Розвиток образної уяви, усвідомлення понять «звук» і «буква», правильне наголошення слів, звуковимови, порівняння речень різних за метою висловлювання	11	6
<i>Гуморески</i>	Сприяють постановці навчальної проблеми	2	-
<i>Коліскові</i>	Спостереження за видами речень різними за метою висловлювання, відпрацювання правильної інтонації	1	-
<i>Скоромовки</i>	Відпрацювання звуковимови, правил поділу слів на склади для переносу	2	1
<i>Казки</i>	Розвиток образної лексики, уяви, зв'язного мовлення, відпрацювання правопису	2	24
<i>Дидактичні ігри</i>	Засвоєння мовних понять, розвиток мовлення, відпрацювання правопису	-	5
<i>Ребуси</i>	Усвідомлення лексичного значення слова, складання речень	1	1

1. Українська мова. 2 клас. (автори: Вашуленко М., Дубовик С.) [4]

2. Українська мова. 2 клас. (автор: Захарійчук М. Д.) [10]

З таблиці видно, що автори надають перевагу різним іграм. Ряд ігор використовувався з набагато більшою інтенсивністю ніж інші. Не зважаючи на те, що ігровий потенціал у підручниках використано досить інтенсивно, варто зазначити, що деякі високо ефективні в плані активізації пізнавальної діяльності учнів навчальні ігри не були в достатній мірі задіяні авторами підручників, зокрема, дидактичні ігри, ребуси, кросворди, анаграми, шаради. Проте, це не значно вплинуло на процес активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі оволодіння мовними і мовленнєвими компетенціями.

Висновок. Виходячи з вище наведеного, в організації навчальної діяльності школярів, у тому числі й у процесі роботи з підручником необхідне застосування таких активних засобів, форм і методів навчання, введення яких істотно змінить структуру уроку, форму діяльності учнів, підвищить ефективність навчально-виховного процесу. Найбільш ефективним методом навчання молодших школярів, що відповідає вище перерахованим характеристикам, можуть виступати ігрові завдання і вправи.

Якщо під час навчального процесу знаходиться місце гри, завжди панує гарний настрій, а це теж запорука продуктивної роботи. Гра дозволяє залучати на уроці гумор, фантазію, творчість, а найголовніше – вчить дітей бути добрими і справедливими. У грі розкривається перед дітьми світ знань, розвиваються творчі здібності особистості.

Використання ігрових засобів навчання – це свідчення домінування тенденції переходу від інформативних до активних форм і методів навчання з

включенням елементів проблемності, дослідницького пошуку, використан-
ням резервів самостійної роботи учнів, створення умов для творчості.

Література

1. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні [Текст] / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
2. Варзацька Л. О. Українська мова : [навчальний посібник для 2 кл.] [Текст] / Л. О. Варзацька, Т. О. Трохименко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. Ч. I. – 136 с.
3. Вашуленко, М. С. Рідна мова : [підруч. для 2 кл.] / [Текст] // М. С. Вашуленко, М. Л. Білецька. – К. : Освіта, 2002. – Ч. I. – 127 с.
4. Вашуленко М. С. Українська мова : [підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою] / [Текст] М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 180 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : избран. психол. труды / Под ред. М. Г. Ярошенского / [Текст] Л. С. Выготский. – Москва-Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.
6. Горяня Л. Г. Підручник – засіб формування особистості учнів : науково-метод. посіб. [за наук.ред. О. Г. Ярошенко] / [Текст] Л. Г. Горяня – К. : Основа, 2003. – 208 с.
7. Джемула Г. П. Рідна мова : [підруч. для 2 кл.] / [Текст] Г. П. Джемула, Т. М. Лавренчук. – К. : Арт-Освіта, 2004. – Ч. I. – 95 с.
8. Джидарьян И. А. Категория активности и её место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии / [Текст] И. А. Джидарьян. – М. : Наука, 1988. – С. 56–87.
9. Жосан О. Е. Шкільний підручник: яким йому бути / [Текст] О. Е. Жосан // Видавнича група «Основа». – 2012 р. – № 13–15 (349–351). – С. 73–77.
10. Захарійчук М. Д. Українська мова : підруч. [для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням українською мовою] / [Текст] М. Д. Захарійчук. – К. : Грамота, 2012. – 176 с.
11. Лазурский А. Ф. Избранные психологические труды по общей психологии / [Текст] А. Ф. Лазурский. – М. : Наука, 1997. – 446 с.
12. Мясичев В. Н. Психология отношений : избран. психол. труды / Под ред. А. А. Бодалева / [Текст] Мясичев В. Н. – Москва-Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
13. Сухомлинский В. О. Сердце отдаю детям / [Текст] В. О. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1984. – 288 с.
14. Шелехова Г. Т. // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / редкол. / [Текст] Г. Т. Шелехова. – К.: Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с. – С. 472–477.

References

1. Bibik N. M. Taking into account the cognitive interests of students in the textbooks creation. *Pidruchnyk XXI stolittia*. 2003; 1–4, pp. 48–52.
2. Varzatska LO, Trokhymenko T. O. Ukrainian language. 2 kl. *Ukrainska mova : [navchalnyi posibnyk dlia 2 kl.]*. Ch I. 2011. 136 p.
3. Vashulenko M. S., Dubovyk S. H. Ukrainian language. 2 kl. *Ukrainska mova [pidruchnyk dlia 2 kl.]*. Ch I. 2002. 127 p.
4. Vashulenko M. S., Dubovyk S. H. Ukrainian language. 2 kl. *Ukrainska mova [pidruchnyk dlia 2 kl.]*. 2012. 180 p.
5. Vyhotsky L. S. Psychology of development as a cultural phenomenon. *Izbran. psikhol. trudy*. 1996. 512 p.
6. Horiana L. H. A textbook as a means of the formation of the students' personalities. *Naukovo-metod. posibn*. 2008. 208 p.
7. Dzhemula H. P. Lavrenchuk T. M. *Ridna mova [pidruchnyk dlia 2 kl.]*. Ch I. Native language. 2 kl. 2004. 95 p.
8. Dshydarian I. A. Category of activity and its place in the system of psychological knowledge. 2012. *Sbornik nauchn. stat.* pp. 56–87.
9. Zhosan O. E. Textbooks: as it must be. 2012. *Osnova. Analytic and informative journal*. 13–15(349–351), pp. 73–77.
10. Zakhariychuk M. D. Ukrainian language. 2 kl. *Ukrainska mova [pidruchnyk dlia 2 kl.]*. 2012. 176 p.
11. Lazurski A. F. *Izbran. psikhol. trudy*. [Selected psychological works on general psychology]. 1997. 446 p.
12. Myasishchev V. N. *Izbran. psikhol. trudy*. [Psychology of relationships: selected psychological works]. 1995. 356 p.
13. Sukhomlynsky V. O. I give my heart to children. 1984. 288 p.
14. Shelekhova H. T. Modern Ukrainian language textbook as a means of the formation of the senior students' communicative competence. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*. 2009. 9. pp 472–477.

Копосов П. Г.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ЗАДАНИЙ В УЧЕБНИКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ 2 КЛАССА

В статье проанализировано психолого-педагогическое содержание понятия «активность». Определены факторы, которые способствуют активизации познавательной деятельности учащихся. Показана роль игровых заданий и упражнений в активизации работы учащихся начальной школы с учебником украинского языка.

Ключевые слова: активизация, активность, активные методы, игровой метод, обучающие игры, игровые упражнения.

INTENSIFICATION OF THE COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS USING GAME TASKS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR GRADE 2

The paper explores the psycho-pedagogical concept of «activity». Factors that contribute to the cognitive activity of students. The role playing exercises and tasks in the revitalization of the elementary school students with a textbook Ukrainian language. A content analysis of the Ukrainian language textbooks by various authors for the presence of gaming exercises, as well as those defined learning objectives, which are activated when solving learning activities pupils.

If the learning process is place game is always a good mood, but it is also key to productive work. The game lets you engage in class humor, imagination, creativity, and most importantly – teaches children to be kind and fair. The game opens to the world of knowledge children develop creativity of the individual.

Using gaming training aids – is evidence of the dominance trend of transition from informative to active forms and methods of switching elements problematic, research finding, using reserves independent work of students, creating the conditions for creativity.

Keywords: *activation, activity, active methods, game method, educational games, playing exercises.*

УДК 37.091.214/57/502.02.

ПІДРУЧНИК ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ПРОПЕДЕВТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ

Т. В. Коршевнюк,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
хімічної та біологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: korshik@meta.ua*

У статті розглядається роль підручника з природознавства як засобу пропедевтичної підготовки п'ятикласників до навчання біології, характеризується методичний апарат нового підручника з природознавства.

Ключові слова: *пропедевтична підготовка, підручник природознавства, природнича освіта, навчання біології.*

Постановка проблеми. Зміст сучасної шкільної природничої освіти перебуває на етапі оновлення, що зумовлено затвердженням 23 листопада 2011 р. Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, впровадження якого розпочалося з 1 вересня 2013 р. у 5 класах [7]. Відповідно до цього відбулися зміни у меті та змісті навчальних предметів освітньої галузі «Природознавство», проте предмет з однойменною назвою лишається важливим пропедевтичним етапом до систематичного вивчення біології в основній та старшій школі.

Вивчення природознавства у 5 класі здійснюється за новою навчальною програмою. Вона створена для реалізації загально-природничого компонента освітньої галузі «Природознавство».

Цей компонент забезпечує формування в учнів основи цілісного уявлення про природу і місце людини в ній, пропедевтичну підготовку учнів до вивчення окремих навчальних предметів, що сприяє розвитку ціннісних орієнтацій учнів у різних сферах життєдіяльності та їх адекватній поведінці в навколишньому природному середовищі [7, с.11].

Навчальна програма з природознавства (5-й клас) передбачає формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок та ключових компетенцій, розвиток здібностей дитини, усвідомлення свого місця в природі через її вивчення [11]. Відтак, пріоритетним для навчального предмета «Природознавства» є досягнення учнями таких особистісних результатів, як оволодіння прийомами елементарної дослідницької діяльності і способами роботи з природничо-науковою інформацією, створення умов розвитку комунікативних умінь і емоційно-чуттєвого ставлення до природи.

Навчальною програмою цього предмета визначено, що «здобуття нових знань, а також узагальнення, розширення і поглиблення природничих знань, умінь і навичок, набутих у початковій школі, забезпечать достатню основу для вивчення біології, хімії, географії, фізики як самостійних предметів у 6-9 класах» [11, с.2]. У цьому контексті актуальним є визначення ефективних шляхів здійснення пропедевтичної підготовки п'ятикласників до вивчення у подальшому предметів освітньої галузі «Природознавство», зокрема біології.

Важливим засобом пропедевтичної біологічної підготовки школярів є сучасний підручник природознавства. Від того, наскільки він забезпечить реалізацію завдань загальноприродничого компонента Державного стандарту, залежатиме якість подальшого опанування учнями навчальним предметом «Біологія».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему пропедевтики предметів освітньої галузі «Природознавство» в основній школі висвітлено в працях Г.С. Бабченко, К.Ж. Гуза, А.Е. Гуревича, М.Д. Даммер, А.І. Дементьєва, В.Р. Ільченко, Д.А. Ісаєва, Л. Мелько, О.Я. Скуратовича, А.В. Степанюк, Д.І. Трайтака, А.Г. Хрипкової, Р.В. Шаламова, О.Г. Ярошенко та ін.

Українськими вченими запропоновано підходи до її розв'язання, що на початку ХХІ століття були втілені у проектах концепцій природничої

(В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз та ін.), біологічної (М. Є. Кучеренко, Н. Ю. Матяш, А. В. Степанюк та ін.), хімічної (Н. М. Буринська, Л. П. Величко, О. Г. Ярошенко та ін.), фізичної (О. І. Бугайов, Є. В. Коршак та ін.) й географічної освіти (А. Й. Сиротенко, О. М. Топузов та ін.).

Ролі природознавства в пропедевтиці біологічної освіти присвячені дослідження Т. М. Васютіної, В. П. Гаркунова, В. Р. Ільченко, Г. Є. Ковальнової, М. М. Колбасенко, А. В. Степанюк та ін. Українські вчені відзначають, що пропедевтичні основи свідомого засвоєння учнями біології закладаються у природознавстві [1,2,6]. На підставі цього робимо висновок, що в умовах переходу шкільної природничої освіти на новий зміст проблема здійснення пропедевтичної біологічної підготовки п'ятикласників засобами підручника природознавства потребує розв'язання.

Мета статті – розкрити сутність і шляхи здійснення пропедевтичної підготовки п'ятикласників до навчання біології засобами підручника природознавства.

Основна частина. Українські школярі починають опанування елементів біологічних знань на уроках природознавства, основ здоров'я у початковій школі і продовжують у п'ятому класі в процесі вивчення навчального предмета «Природознавство». Зауважимо, що особливістю біологічного компонента курсу природознавства є те, що з одного боку він забезпечує узагальнення і систематизацію знань про живу природу, отриманих п'ятикласниками у початковій школі, з іншого – створює понятійну й діяльнісну основу вивчення біології, починаючи з шостого класу. Це досягається при умові дотримання принципів наступності, послідовності та системності.

Пропедевтика у навчанні пов'язана з дидактичними принципами наступності, послідовності, системності. Наступність здійснюється «... при переході від одного уроку до наступного (тобто у системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності у шкільній практиці забезпечується методично обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого у навчанні і взагалі усією системою методичних засобів» [5, с.227].

Послідовність і системність у навчанні дозволяють усунути суперечність між необхідністю формування предметних знань і умінь і необхідністю формування цілісної картини світу. Реалізація послідовності полягає в тому, що в навчальному матеріалі кожний його наступний елемент спирається на попередній. Це забезпечує підготовку суб'єкта навчання до сприймання і засвоєння нового. Реалізація принципів наступності, послідовності та системності передбачає тематичну й хронологічну узгодженість програм і підручників, виділення основних структурних елементів курсу, розділ, теми, які мають наскрізний характер, виявлення та реалізація зв'язку між змістом навчання на різних етапах і ланках освіти [9].

Таким чином, пропедевтика слугує важливою умовою наступності, послідовності й системності у біологічній освіті і передбачає реалізацію зв'язків

і в змісті навчального матеріалу, і в організації видів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На основі узагальнення доробку вчених і згідно нормативно-правового забезпечення шкільної природничої освіти під пропедевтичною підготовкою п'ятикласників до вивчення біології розуміємо елементи біологічних знань, включені до змісту навчального предмета «Природознавство» (5 клас), орієнтовані на розкриття особливостей живої природи, формування у школярів цілісного уявлення про природу, формуванню понятійної та діяльнісної основи для вивчення навчального предмета біологія.

У біологічному компоненті природничої освіти п'ятикласників виділяємо змістовий, процесуальний та емоційно-ціннісний компоненти. Змістовий компонент утворюють знання фактів, понять, закономірностей в живій природі; процесуальний – різні види теоретичної та практичної діяльності; емоційно-ціннісний – значущі для особистості учня і суспільства ціннісні орієнтації, емоційні й вольові якості особистості. Програма визначає обов'язковий перелік способів діяльності, до яких відносяться: визначення (впізнання), спостереження, опис, порівняння природних об'єктів, вимірювання, проведення дослідів, використання довідкової літератури, участь у соціально-орієнтованій діяльності з вивчення екологічних проблем своєї місцевості.

Виокремлення емоційно-ціннісного компонента регламентовано Державним освітнім стандартом як розвиток особистості, який включає формування значущих для особистості й суспільства ціннісних орієнтацій.

У філософії освіти обґрунтовано положення, що без ціннісного підходу до явищ, дійсності неможливо ні виховання, ні життя людини як соціальної істоти [4] .

Л. Я. Зоріна визначає об'єкти, до яких необхідно формувати ціннісне ставлення при вивченні природничих предметів: людина, її життя та здоров'я, природа й гармонійні зв'язки у ній [8] . Ці об'єкти відповідають біологічній складовій природничої освіти учнів.

Співставлення цілей і змісту загально-природничого і біологічного компонентів освітньої галузі «Природознавство» дозволило визначити, до основних завдань пропедевтичної біологічної підготовки належать: участь у формуванні цілісної картини природи; засвоєння учнями первинних понять, які в курсі біології мають наскрізний характер (організм, властивості організму, клітина, різноманітність організмів як результат їх пристосування до різних умов існування); формування елементарних дослідницьких умінь на біологічному матеріалі; формування інтелектуальних навичок роботи з різними об'єктами живої природи (опанування процедур класифікації, порівняння, роботи з визначниками тощо); формування уявлень про біологію як частину культури (на матеріалі її взаємодії з іншими галузями знань).

Практико орієнтований характер пропедевтичної підготовки п'ятикласників до вивчення біології полягає в розвитку умінь спостерігати, описувати й порівнювати тіла і явища живої природи, установлювати при-

чинно-наслідкові зв'язки між особливостями організмів та умовами середовища їх життя, проводити нескладні навчальні дослідження біологічних явищ, здійснювати пошук інформації для виконання завдань, працювати з текстом, малюнками, аналізувати їх і робити відповідні узагальнення.

Здійснення пропедевтичної природничої підготовки п'ятикласників загалом й біології зокрема та визначення її якості ускладнюється тим, що у навчальній програмі з природознавства: по-перше, відсутні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, по-друге, нечіткі роз'яснення щодо проведення й оцінювання практичних робіт, практичних занять, дослідницького практикуму, міні-проектів.

Усталеним у дидактиці є положення про те, що підручник – це носій змісту освіти і засіб навчання. Оскільки в ньому реалізуються завдання, визначені навчальною програмою, підручник визнано формою реалізації змісту на рівні навчального матеріалу. Як засіб навчання, підручник призначений допомогти учням засвоїти навчальний зміст відповідно до програми, продуктивно здійснювати самостійну роботу з текстом підручника. Сучасний шкільний підручник виступає не лише носієм змісту освіти і засобом навчання, але набув статусу інтелектуального самовчителя [13]. Завдяки йому формуються конкретні знання і вміння, досвід самостійної творчої діяльності, уміння орієнтуватися в предметі, шукати необхідну інформацію і працювати з нею, оцінювати події та явища оточуючої дійсності [10].

Ґрунтуючись на особливостях змісту біологічного компонента змісту природознавства, науковому доробку теорії та методики навчання природознавства, наукових підходах до створення підручника і враховуючи вікові особливості п'ятикласників, у нашому підручнику природознавства [12] пропедевтична біологічна підготовка здійснюється на основі синхронізації раціонально-логічного та емоційно-чуттєвого сприйняття природи; єдності змістової, методичної і наочно-ілюстративної складових підручника (ритмічне повторення основних структурних елементів кожного заняття і кожної теми, дотримання типології завдань); використання доступних для сприймання п'ятикласниками біологічних явищ для розкриття закономірностей живої природи, включення учнів в активну навчально-пізнавальну і соціально значущу діяльність.

Розглянемо, як у підручнику представлено предметний зміст біологічного компонента природничої освіти п'ятикласників і пізнавальні дії, які повинні бути сформовані в учнів у процесі його вивчення.

Вже з перших сторінок підручника учні дізнаються, що вивчає біологія, на конкретних прикладах знайомляться з методами вивчення живого, джерелами природничо-наукової інформації. До проведення практичного заняття «Ознайомлення з довідковими виданнями з природничих наук різних типів: енциклопедії, словники, довідники величин, атласи географічних карт, атласи-визначники рослин і тварин, науково-популярна література природознавчого змісту, хрестоматії з природознавства, Інтернет-ресурси тощо» у підручнику

розроблено завдання, серед яких є ознайомлення з визначником рослин і словником біологічних термінів. Учням пропонується дізнатися про структуру цих видань, їхнє призначення, особливості змісту. Така робота орієнтована на формування у п'ятикласників навичок роботи з природничо-науковою інформацією – її пошуком, аналізом і представленням, що стане школярам у нагоді при виконанні міні-проектів, а також деяких дослідницьких завдань, що стосуються пошуку інформації з певної проблеми, її аналізу та представлення.

Однією із загальних змістових ліній освітньої галузі «Природознавство» визначено методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук. Початкові поняття про методи вивчення природи й обладнання, необхідне для цього, утворюються на початку вивчення природознавства. Враховуючи методологічний характер цих знань, у підручнику вони присутні в кожному розділі. У біологічній складовій змісту підручника вони є також у тексті параграфів (опис спостережень, дослідів, використання приладів), і у завданнях після них, наприклад, самостійно провести спостереження за тілом живої природи чи біологічним явищем, виконати нескладний експеримент.

У чинній програмі з природознавства навчальний матеріал біологічного характеру становить зміст теми «Планета Земля як середовище життя організмів», а також представлений окремими елементами біологічних знань у темі «Людина на планеті Земля». У межах цих тем формуються початкові поняття: організм, властивості організмів, клітина, пристосування організмів до середовища існування, які в курсі біології мають наскрізний характер.

Тема «Планета Земля як середовище життя організмів» знайомить учнів з властивостями і різноманітністю організмів, дає уявлення про основні групи організмів на Землі – рослини, тварини, гриби, бактерії. Вивчення чинників природи, їх впливу на організми, особливості середовищ життя (наземно-повітряного, водного, ґрунтового) і пристосування організмів до існування в цих середовищах розкриває учням взаємозв'язки у природі, закладає основи системного мислення, сприяє усвідомленню п'ятикласниками єдності та цілісності природи. Ця ідея пронизує зміст параграфів теми «Людина на планеті Земля», а саме при висвітленні зв'язку людини з природою, охорони і збереження біологічного різноманіття, призначення Червоної книги і природоохоронних територій.

Важливою властивістю організмів є клітинна будова. Для її пояснення в підручнику використано аналогію [12, с. 149]. Пізнавальні можливості п'ятикласників і рівень абстрактності знань про клітину зумовлює формування поняття про клітину на рівні уявлення. Тож у підручнику ознайомлення учнів з основними частинами клітини – оболонкою, цитоплазмою, ядром відбувається за малюнком, що слугує і джерелом навчальної інформації і засобом її унаочнення. Розвиток поняття про клітинну будову тіл живої природи відбувається під час ознайомлення учнів з одно- і багатоклітинними організмами.

У навчальному матеріалі про різноманітність організмів увагу приділено актуалізації характерних ознак представників рослин, тварин, грибів і

бактерій. На цьому матеріалі учні вчать розпізнавати найбільш типових представників основних груп організмів, визначати їх належність до певної групи, тобто відбувається розвиток класифікаційних умінь.

Як такі, що забезпечують ефективну пропедевтичну підготовку до вивчення біології, використано прийом пояснення нового навчального матеріалу з опорою на наявні в учнів знання; пояснення з елементами випереджувального навчання; повторення з метою актуалізації. [12]. Так, до параграфа про наземно-повітряне середовище життя та його мешканців, включено завдання пригадати, як тварини і рослини суходолу пристосувалися до життя в умовах недостатньої кількості води, різного освітлення, змін температури протягом року. Ці знання п'ятикласники опанували на попередніх уроках, вивчаючи чинники середовища і пристосування до них організмів. Подальше розкриття у параграфі особливостей умов наземно-повітряного середовища та існування в ньому організмів відбувається з використанням зазначених понять.

Випереджаючий характер має матеріал про будову клітини. За малюнком підручника учні розглядають основні частини клітини (оболонку, цитоплазму, ядро), а в самому тексті параграфа підкреслено важливість цього поняття у подальшому вивченні біології.

Повторення з метою актуалізації забезпечують завдання, які з одного боку орієнтовані на закріплення раніше вивченого, а з другого – на вивчення нового і підготовку до застосування вивченого в нових умовах. Наприклад, матеріал про мешканців різних середовищ життя знайомить учнів з новими біологічними фактами і закономірностями, а також розширює знання учнів про зв'язок між організмами і чинниками середовища, вивченими на попередніх уроках. Для цього на початку параграфа учням пропонується пригадати особливості пристосування організмів до різних умов освітлення, вологості, тепла, а після параграфа вміщено завдання скласти план розповіді про різноманітність мешканців середовища, використовуючи конкретні малюнки в підручнику. Таким чином, повторення перед поясненням нового матеріалу підводить п'ятикласників до його вивчення, а виконання вказаного завдання показує актуальність знань про пристосування організмів до умов середовища для розуміння причин різноманітності організмів, особливостей їх поширення на Землі, зв'язків між живою і неживою природою.

Загальновідомо, що основною мотивацією навчальної діяльності є пізнавальний інтерес. З упевненістю можна сказати, що він виступає умовою успішної пропедевтичної підготовки п'ятикласників до вивчення біології. Для його розвитку в підручнику використано різні засоби, зокрема поєднання фактів і узагальнень, раціонального та емоційного, інформативного та проблемного матеріалу, пояснювального і пошукового методів, передбачено організацію індивідуальної та групової діяльності учнів при виконанні навчальних завдань на уроці або вдома. Характеризуючи особливості вікової групи, до якої належать п'ятикласники, вчені відзначають, що головні мотиваційні лінії цих дітей, – це самопізнання, самовираження і самоствердження.

ня. Особливістю мислення молодших підлітків є психологічна готовність і фактична здатність до навчання, що проявляється в схильності до експериментування, вибіркової учіння, прагненні самостійного й оригінального мислення, намагання проникнути в сутність явищ, виходу предметної пізнавальної активності за межі шкільної програми, розвитку здатності здійснювати інтелектуальні узагальнення [3]. Ці психологічні особливості враховано при виокремленні смислових частин параграфів і підборі заголовків до них, визначенні ілюстративного ряду, створенні системи завдань. Наприклад, у параграфі «Умови життя на планеті Земля. Вплив на організми чинників неживої природи» виділено 5 смислових частин, що мають заголовки «Які умови забезпечують життя на Землі» (інформація про те, чому саме наша планета населена організмами); «Що таке середовища життя» (на конкретних приладах знайомих учням тварин формується уявлення про наземно-повітряне, водне і ґрунтове середовища життя); «Про чинники неживої природи» (знайомство учнів із значенням для організмів води, температури, повітря, світла); «Як організми пристосовуються до різного освітлення» і «Повітря в житті організмів» (розглядаються приклади пристосувань до відповідних чинників неживої природи). Рубрика «Сторінка природодослідника» містить опис дослідницького практикуму «Вплив температури, світла і вологості на проростання насіння». Планується, що виконання запропонованих дій відбуватиметься у позаурочний час. Тож учні в процесі виконання завдання мають можливість проявити максимум самостійності у проведенні експерименту, спостереженні за його ходом, формулюванні висновку щодо умов проростання насіння.

У рубриці «Перевір свої знання» є репродуктивні і продуктивні завдання, які забезпечують повторення і перевірку засвоєння програмного матеріалу, розкритого у параграф, показують практичне значення набутих знань, наприклад: «Майже після кожного уроку вчитель провітрює шкільний клас, у якому тривало заняття. Чому щоразу необхідно провітрювати такі приміщення?» [12, с. 176].

Ефективним джерелом розвитку навчально-пізнавальних мотивів молодших підлітків є участь у спільній діяльності, яка також позитивно впливає на розвиток комунікативних умінь, сприяє соціалізації учнів. З цієї метою у підручнику створено окремі рубрики «Попрацюйте в групах» і «Допоможуть дорослі», які містять завдання для спільного виконання з однолітками чи дорослими. Такі завдання стосуються виконання міні-проектів і представлення їх результатів, визначення правильності чи хибності пропонованого твердження і обґрунтування обраної позиції, створення кросвордів чи пам'яток тощо.

Ціннісна складова підручника представлена у формі ціннісно-орієнтованого, емоційно насичено змісту параграфів, який спрямований на розвиток вольових якостей, толерантності, відповідального ставлення учня до свого здоров'я і здоров'я оточуючих людей, ціннісного ставлення до природи.

Висновки. Узагальнення цілей і змісту навчання природознавства учнів основної школи, сформульованих у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, навчальної програми «Природознавство. 5 клас»,

врахування вікових особливостей п'ятикласників дали змогу створити новий шкільний підручник з природознавства, який базується на діяльнісному характері пропедевтичної біологічної підготовки учнів.

Література

1. Варакута О. М. Дидактичні умови формування природничих понять в учнів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. М. Варакута. – Київ, 2001. – 26 с.
2. Васютіна Т. М. Пропедевтика природничих знань учнів 5 класу загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Васютіна Тетяна Миколаївна. – Київ, 2003. – 223 с.
3. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – 2-ге вид., доп. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с
6. Гуз К. Ж. Теоретичні та методичні основи формування цілісності знань про природу учнів загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / К. Ж. Гуз. – Харків: ПП «Інарт», 2008. – 30 с.
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>
8. Зорина Л. Я. Ценности естественнонаучного образования. // Л. Я. Зорина. – Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 29-33.
9. Ковалева Г. Е. О доступности учащихся 4-го класса опорных природоведческих понятий. – В сб.: Оптимизация межпредметных связей природоведения и биологии. – Л.: НИИ школ, 1990. – 214с.
10. Суматохин С. В. Системный подход к созданию школьного учебника по биологии. Монография / Ппод.ред.проф. В. В. Пасечника – М.: МГОУ, 2004. – 133 с.
11. Природознавство. Біологія 5-9 кл. Навчальні програми для ЗНЗ. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 64 с.
12. Природознавство: підручн. для 5-го класу загальноосвіт. навч. закл. / Т. В. Коршевніук, В. І. Баштовий; за заг. ред. О. Г. Ярошенко. — К.: Генеза, 2013. – 256 с.
13. Пугал Н. А. Требования к учебникам по биологии. // Н. А. Пугал / Проблемы модернизации школьных учебников биологии: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2005. – С. 32 – 34.

References

1. Varakuta O. M. Dydaktychni umovy formuvannya pryrodnychykh ponyat' v uchniv pochatkovykh klasiv : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kan. ped. nauk: spets. 13.00.09 «Teoriya navchannya» / O. M. Varakuta. – Kyiv, 2001. – 26 s.
2. Vasyutina T. M. Propedevtyka pryrodnychykh znan' uchniv 5 klasu zahal'noosvitn'oyi shkoly : dys. ... kandydata ped. nauk : 13.00.02 / Vasyutina Tetyana Mykolayivna. – Kyiv, 2003. – 223 s.
3. Vikova ta pedahohichna psykhohiia : navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / O. V. Skrypchenko, L. V. Dolyn'ska, Z. V. Ohorodniychuk. – 2-he vyd., dop. – K. : Karavela, 2009. – 400 s.
4. Gershunskiy B. S. Filosofiia obrazovaniia dlya XXI veka. (V poiskakh praktiko-oriyentirovanykh obrazovatelnykh kontseptsii) / B. S. Gershunskiy. – M.: Izd-vo «Sovershenstvo», 1998. – 608 s.
5. Honcharenko S. U. Ukrayins'kyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – Kyiv: Lybid', 1997. – 376 s
6. Huz K. Zh. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannya tsilisnosti znan' pro pryrodu uchniv zahal'noosvitn'oyi shkoly : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dok. ped. nauk : 13.00.09 «Teoriya navchannya» / K. Zh. Huz. – Kharkiv: PP «Inart», 2008. – 30 s.
7. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>
8. Zorina L. Ya. Tsennosti yestestvennonauchnogo obrazovaniia. // L. Ya. Zorina. – Pedagogika. – 1995. – № 3. – S. 29-33.
9. Kovaleva G. E. O dostupnosti uchashchikhsya 4-go klassa opornikh prirodo-vedcheskikh ponyatiy. – V sb.: Optimizatsiya mezhpredmetnykh svyazey priro-dovedeniya i biologii. – L.: NII shkol, 1990. – 214s.
10. Sumatokhin S. V. Sistemnyy podkhod k sozdaniyu shkolnogo uchebnika po biologii. Monografiya / Ppod.red.prof. V. V. Pasechnika – M.: MGOU, 2004. – 133 s.
11. Pryrodoznavstvo. Biolohiya 5-9 kl. Navchal'ni prohramy dlya ZNZ. – K.: Vydavnychy dim «Osvita», 2013. – 64 s.
12. Pryrodoznavstvo: pidruchn. dlya 5-ho klasu zahal'noosvit. navch. zakl. / T. V. Korshevnyuk, V. I. Bashtovyy; za zah. red. O. H. Yaroshenko. — K.: Heneza, 2013. – 256 s.
13. Pugal H. A. Trebovaniya k uchebnikam po biologii. // N. A. Pugal / Problemy modernizatsii shkolnykh uchebnikov biologii: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – M., 2005. – S. 32 – 34.

Коршевнюк Т. В.

УЧЕБНИК ПРИРОДОВЕДЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЯТИКЛАССНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ БИОЛОГИИ.

В статье рассматривается роль учебника природоведения как средства пропедевтической подготовки пятиклассников к обучению биологии, характеризуется методический аппарат учебника природоведения, созданного в соответствии с новой учебной программой; раскрыто деятельностный характер пропедевтической биологической подготовки учащихся пятых классов.

Ключевые слова: пропедевтическая подготовка, учебник природоведения, естественнонаучное образование, обучение биологии.

Korshevnyuk T. V.

TEXTBOOK NATURAL STUDY AS A MEANS OF PROPAEDEUTIC PREPARE FIFTH GRADERS FOR LEARNING BIOLOGY

Biology is a natural science concerned with the study of life and living organisms, including their structure, function, growth, evolution, distribution, and taxonomy formed. The basis of biological knowledge in the study of natural science. The article described the need for propaedeutic biological training and the role of fifth-graders in the process of a new textbook of natural study\$ discusses the role of the textbook of natural study as a means of propaedeutic training fifth-graders for learning biology, characterized by methodical apparatus textbook of natural study, established in accordance with the new study program, disclosed the content of the biological component of natural science education fifth graders, construction propaedeutic biological training pupils in the fifth grade on the basis of various activities; imposed examples of constructing the text of paragraphs, headings and assignments in the textbook, which help to shape the foundations of biological literacy schoolchildren.

Keywords: propaedeutic training, textbook natural study, science education, teaching biology.

ЯКІСНІ ЗАДАЧІ В ЗМІСТІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

О. П. Кравчук,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії географічної і економічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: kravchuk-olga@rambler.ru;*

Т. М. Хмара,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії
математичної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: tmkhmara@ukr.net*

Однією з умов успішного формування природознавчої компетентності є забезпечення такого змісту підручника, який забезпечить розв'язання проблеми пізнання засобом логічних дій, а саме за допомогою встановлення між предметних зв'язків, створення математичних моделей, накопичення нової інформації тощо. Розв'язання поставлених задач може не вимагати від учня виконання математичних розрахунків, однак обов'язковою залишається необхідність інтегрувати зміст одразу декількох предметів. У той же час це допомагає учню визначити основні характеристики явища, що вивчається, виокремити некорисну інформацію, встановити ієрархію зв'язків між об'єктом та явищем.

У статті розглядаються особливості забезпечення якості шкільного підручника, вимог до його змісту та дидактичних функцій.

Ключові слова: *проблема якості, проблема змісту, дидактична функція, між предметні зв'язки, зміст шкільного підручника.*

Постановка проблеми. Будь-яка життєва ситуація потребує від людини аналізу її умов, визначення зв'язків між ними, прогнозування розвитку їх. Інакше кажучи, життя – це нескінченний процес розв'язування задач з нетиповим для шкільної програми змістом. Від якості аналізу даних в цих задачах іноді залежить не тільки одномоментний вибір варіанту прийняття рішення, власної ролі участі у них, але саме життя людини і навіть спільноти. Врешті решт від людини вимагається весь час аналізувати умови власної життєдіяльності, що дозволяє виявляти реальні смисли явних і скритих орієнтирів, що проектується в різні галузі знань. Умови різноманітних за змістом нетипових задач можуть бути або невизначеними, або мати зайві дані, зокрема у неявній формі. Відповідні компетентності формуються у школярів, якщо в процесі навчання цілеспрямовано створюються умови для реалізації міжпредметних зв'язків.

Однією з таких умов, безумовно, є доповнення змісту шкільних підручників такими пізнавальними¹ задачами, розв'язання яких базується на застосуванні логічних операцій до аналізу умов і встановленні міжпредметних змістових зв'язків, побудові математичних моделей, отриманні нових даних тощо. Виконання їх може не потребувати застосування математичних обчислень, але вимагає від учня виходу за межі змісту окремого шкільного предмету. В той же час систематизація предметних знань допомагає учневі виявляти суттєві характеристики (властивості) розглядуваних об'єктів і явищ, відкидати зайві дані й встановлювати ієрархію зв'язків між ними.

Аналіз останніх досліджень. Питання вдосконалення якості освіти на основі встановлення та реалізації міжпредметних зв'язків завжди привертало увагу дослідників. У 20-ті роки проблемно-комплексне навчання на міжпредметній основі створило ситуацію протистояння двох концепцій формування змісту освіти – комплексної і предметно-центричної. Комплексність характеризувалася концентрацією, яка передбачала інтеграцію знань з різних предметних галузей навколо загальної проблеми. Після відміни комплексного навчання постановою ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1931 р. «О начальной и средней школе» у 30-х роках міжпредметність розглядалася як засіб розвитку предметності й забезпечення цілісності навчально-виховного процесу в школі, що підвищує якість освіти.

У 1969 році педагог Н. А. Антонов [4] підрахував, що за існуючими на той час навчальними програмами для 5-х – 10-х класів учні мали вивчати 41 предмет. Комбінувати зміст цих навчальних предметів можна було у 1681 спосіб. Науковець підрахував кількість «чистих» міжпредметних зв'язків – 68606. Зрозуміло, що за цих обставин і при існуючій непорушній предметній системі фактор суб'єктивізму завжди буде вирішальним у реалізації цієї ідеї. Потім майже всі дослідники наголошували, що в освітній системі не створено умов для системної реалізації міжпредметних зв'язків, вирішальними у цій проблемі є професійний рівень учителів, зладжена робота педагогічних колективів, розвинутий світогляд та їхня ерудиція.

Останні 40 років в Україні успішно розроблялися різні підходи до виявлення та реалізації міжпредметних зв'язків: В. В. Моштук «Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів» (1991 р.), Є. А. Дурманенко «Формування наукового світогляду підлітків у процесі засвоєння інтегрованих знань про людину і суспільство» (1994 р.), А. В. Фурман «Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій» (1994 р.), С. У. Гончаренко «Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти» (1994 р.), програма

¹ Задача пізнавальна – навчальне завдання, що передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимулювання пізнавальної діяльності учнів. Система таких завдань становить суть процесу навчання. Задача пізнавальна не розв'язується за готовими зразками, а передбачають нові рішення, де велике значення мають здогадка, орієнтація на перспективи пізнання, удосконалення наявних знань та вмінь. Великою кількістю задач пізнавальних насичене проблемне навчання, що вимагає від учнів розв'язувати суперечності, змушує їх знаходити вихід з них, активізує всі психічні процеси й пізнавальні сили суб'єктів навчання [13].

інтеграції змісту природничо-наукової освіти «Довкілля» – результат роботи лабораторії інтеграції змісту шкільної освіти Інституту педагогіки НАПН України (керівник В. Р. Ільченко), О. М. Топузов «Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика» (2007 р.) тощо.

Найбільш поширений тематичний шлях реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі передбачає три рівні інтеграції змісту: 1) основних положень навчальної теми; 2) основних ідей шкільного предмету; 3) на основі провідних ідей наук.

В останній редакції Державних стандартів (2011 р.) ідея реалізації міжпредметних зв'язків трансформувалася у вимогу формування в учнів міжпредметної компетентності – здатності учня застосувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей². Саме тому в підручнику, як базовому засобі навчання, мають з'явитися змістові елементи, що забезпечують виконання цієї вимоги.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). На основі порівняльного аналізу забезпечення прикладного компоненту в змісті сучасних підручників з основ природничо-математичних наук (зокрема, за результатами експертизи), педагогічного досвіду, завдань міжнародних і регіональних моніторингових досліджень та результатів виконання їх, у статті уточнюються дидактичні функції контекстних та якісних задач як засобу реалізації міжпредметних зв'язків та формування базових предметних компетентностей.

Основна частина. Поняття міжпредметних зв'язків у педагогічному словнику визначається як взаємна узгодженість навчальних програм, зумовлена системою наук та дидактичними цілями [13]. Проблеми реалізації міжпредметних зв'язків, зокрема засобами навчальних завдань, присвячено чимало ґрунтовних досліджень [5 – 8; 10 – 12; інші], які підтвердили її актуальність. Однак досі не створено жодної самодостатньої системи теоретико-методичних орієнтирів для загального вирішення її.

Одним з основних засобів реалізації міжпредметних зв'язків у практиці навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є навчальні завдання і задачі, які використовуються системно – за умови наявності їх у підручниках – або епізодично, що залежить від фахового рівня вчителя, загальнонаукової ерудованості та якості науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу. Це, зокрема, задачі прикладного і практичного змісту.

Особливий інтерес становлять так звані контекстні та якісні задачі.

Термін «якісні задачі» вживається у вітчизняній методичній літературі як узагальнення таких уживаних різними авторами назв, як «практичні запитання», «логічні задачі», «усні задачі», «якісні запитання», «контрольні запитання» пощо. Таке різноманіття назв для завдань, які акцентують увагу учнів на певних властивостях досліджуваних об'єктів або їх абстрактних моделей пояснюється тим, що системне використання таких задач у процесі

² Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти Постанова КМУ № 462 від 20.04.11 року: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/

навчання пов'язане з кількома дидактичними функціями. Це закріплення, поглиблення та осмислення набутих знань; здійснення контролю і самоконтролю результатів навчання; розвиток логічного мислення та дослідницьких умінь; мотивація навчання основ наукових знань.

Нетипове формулювання умов таких задач і завдань активізує та зосереджує довільну увагу учнів, їх пізнавальний інтерес. І це суттєво, оскільки відповідно до досліджень психологів довільна увага сучасної людини, а особливо у шкільному віці, має стійку тенденцію до динамічного зниження.

Якщо традиційно такі задачі розглядалися вчителями та методистами з природничих дисциплін, то тепер їх як окремий вид завдань виділяють і математики, наприклад:

1. Не виконуючи обчислень, розташуйте в порядку спадання:

1) -1 ; $\sqrt[3]{-5}$; $\sqrt[4]{0,1}$;

2) 1 ; $\sqrt[3]{2}$; $\sqrt[3]{-2}$.

2. Не виконуючи обчислень, розташуйте в порядку зростання: $2,7$; $\sqrt{10}$; $13/3$.

3. Не виконуючи обчислень, з'ясуйте, для яких значень x з $[0; 2\pi]$ функція набуває найменшого значення і чому воно дорівнює:

1) $y = 3 + \cos x$;

2) $y = 4 - \sin x$.

4. Чи існують такі значення x з інтервалу $(0; \pi)$, за яких функція $y = \operatorname{tg} x$ набуває найбільшого значення?

Під якісними задачами розуміють такі, що розв'язуються шляхом виконання ланцюжка логічних умовиводів і не потребують виконання обчислень [9].

Наприклад.

1. *Горизонтальний гвинт вертольоту (гвинтокрилу) може приводитися в обертання або за допомогою двигуна, який встановлено усередині фюзеляжу, або реактивною силою газів, що витікають зі спеціальних насадок на кінцях лопатей гвинта. Чому гвинтомоторному гвинтокрилу потрібен хвостовий гвинт, а реактивному він не потрібен?*

2. *Чому ґратчасті щити, встановлені вздовж доріг, захищають їх від завалювання снігом?*

3. *Чому ковзанярі під час розгону розмахують руками?*

4. *Коли витрачається менше енергії: якщо штучний супутник Землі запускають вздовж меридіану чи вздовж екватора у сторону обертання Землі?*

5. *71 % поверхні Земної кулі вкрито водою. Чому ж атмосфера нашої планети не насичена водяними парами?*

6. *Деякі люди надзвичайно складно переносять спеку. В них виникає задуха і запаморочення навіть якщо вони знаходяться в тіні і можуть періодично вживати чисту питну воду. Особливо небезпечно для них перебувати в спеку на болотистій місцевості.*

1. *Чому спека може бути небезпечною для людини?*

2. *Що впливає на погіршення самопочуття людини в спеку на болотистій місцевості?*

3. Сформулюйте поради для відпочиваючих улітку на Чорноморському узбережжі Криму, що допоможуть зберегти їхнє здоров'я.

7. У помірних широтах, зазвичай, коли настають морози, вода у ставках замерзає раніше, ніж у річках. Як пояснити це явище? За яких умов вода у ставку замерзне пізніше ніж у річці?

8. Увечері або вночі влітку на безхмарному небі над горизонтом іноді спостерігаються короткотривалі спалахи, які називають зірницями.

1. Чи бачили Ви це явище у своїй місцевості?

2. Як можна пояснити походження цих спалахів?

3. Як відтворити фізичне явище зірниці у лабораторних умовах?

9. Маринка визначає площу лісних угідь за допомогою палетки в 1 см². У неї вийшло, що на карті площа лісу складає 7 повних і 14 неповних квадратиків палетки.

1. Що необхідно знати про карту дівчинці, щоб обчислити площу лісних угідь?

А. нічого

Б. масштаб карти

В. розміри лісу з півночі на південь

2. Доповніть задачу недостаючими даними і обчисліть площу лісних угідь.

3. Чи знаєте ви ще спосіб визначити площу лісних угідь зображених на карті? Розкажіть про нього.

Контекстні задачі, порівняно з якісними (прикладі завдань 6, 8, 9), мають складнішу структуру. Їхня особливість полягає в тому, що в контексті певного сюжету формуються декілька задач або завдань, зокрема з використанням обчислень в разі побудови математичної моделі.

Наприклад. 1. Під час доставки кореспонденції поштова служба Франції керується такими вимогами, згідно з якими кожний лист, який надходить із Франції або з-за кордону, для того щоб бути доставленим за адресою, має містити один із видів документів, а саме: або замовлення, або вимогу, або рекламу.

Статистичні дослідження дали можливість виконати оцінку сукупності листів, що приймаються: 60 % містять замовлення і чверть замовлень іноземного походження; 25 % містять вимогу і п'ята частина вимог іноземного походження. Решта містять рекламу і лише з Франції.

1) Доповніть таблицю, яка містить дані про 100 отриманих листів:

	Французьке походження	Іноземне походження	Разом
Кількість замовлень			60
Кількість вимог			25
Кількість реклам			
Разом	80		

2) Лист вибрано навамання з поштової сумки. Підрахуйте ймовірність таких подій:

А) лист французького походження;

Б) мова йде про лист із вимогами;

В) лист із Франції містить замовлення;

Г) лист містить вимогу або іноземного походження. [2]

Розв'язання задачі.

Доповнення таблиці числовими даними відбувається в результаті поступового врахування даних про кореспонденцію, представлених у змісті сюжету. В результаті одержують таку таблицю:

	Французьке походження	Іноземне походження	Разом
Кількість замовлень	45	15	60
Кількість вимог	20	5	25
Кількість реклам	15	0	15
Разом	80	20	100

Для відповіді на друге запитання використовують означення класичної ймовірності випадкової події. При цьому дістають $P(A) = 0,8$, $P(B) = 0,25$, $P(V) = 0,45$.

1. Для визначення $P(G)$ слід використати формулу числа елементів об'єднання двох множин $n(X \text{ Із а топографічною картою «Україна» аркуш № 34 визначте:}$

- площу території, що зображена на частині 34-1;
- географічні координати залізничних станцій Травнева (біля Артемівки), Барішівка, Переяславська, Яготин;
- населені пункти, що знаходяться навколо села Мазинки в радіусі шість кілометрів;
- довжину ділянки автодороги від західної околиці міста Переслав-Хмельницький до околиці села Мирне, від Березані до р. Суній;
- скільки мостів знаходиться на річці Трубіж від Переяслав-Хмельницького до населеного пункту Селище;
- скільки кілометрів залізницею від станції Переяславська до станції Березань, від станції Яготин до станції Барішівка.

2. Уявіть собі, що Ви знаходитесь у точці перетину автодоріг з твердим покриттям у населеному пункті Перемога (ч. 34-1). Визначте: а) висоту місцевості відносно висоти найближчого мосту; б) скільки метрів необхідно пройти до цього мосту; в) який найближчий населений пункт знаходиться в південному та західному напрямках; г) скільки хвилин їхати на автомобині зі швидкістю 70 км/год. від цього місця до церкви в селі Лукаші.

3. Назвіть куди прямують річки Недра, Красилівка, Бутовщина, Броварка, Трубіж. В яких життєвих ситуаціях людині важливо знати напрям течії?

4. Усно дайте географічний опис населеного пункту Згурівка за топографічною картою «Україна» аркуш №34.

Розробляючи якісні й контекстні задачі для підручника важливо дотримуватися таких дидактичних вимог до їхнього змісту:

- 1) реалістичність сюжету задачі;
- 2) відсутність готових відповідей у тексті підручника.

Особливості якісних і контекстних задач дозволяють розглядати їх як засіб реалізації міжпредметних зв'язків, освітніх, виховних, світоглядних функцій процесу навчання.

Висновки. Збагачення змісту підручників за рахунок введення якісних і контекстних задач є потужним методичним методом підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі. Розв'язування їх дозволяє активно залучати евристичні прийоми та методи навчання і, як наслідок, розвивати відповідні

Література

1. Advanced Mathematics. Houghton Mifflin Company / Boston, 2003. – С. 844.
2. Les sujets natban. Math 94/ Terminqls F-G-H Selection de sujets proposée par Michel Poncy. Édition Nathan, 1993. – 243 p.
3. Times 2007 International Mathematics Report, TIMSS@PIRLS: International Stude Center. – 473 с.
4. Антонов Н. С. Слагаемые знаний [Текст] / Н. С. Антонов. – Северо-Западное книжное издательство, 1969. – 151 с.
5. Глобин А. И. Условия эффективной реализации межпредметных связей при обучении математике [Текст] / А. И. Глобин // Вестник Черкасского университета. – Черкасы, 2006. – Вып. 93. – С. 21–24.
5. Ильченко В. Р. Перекрестки физики, химии и биологии [Текст] / В. Р. Ильченко. – М. : Просвещение, 1986. – 174 с.
7. Кравчук О. П. Вправи і задачі міжпредметного змісту (географія – біологія) [Текст] / О. П. Кравчук, Е. В. Шухова // Географія та основи економіки в школі. – К., 2008. – № 1. – С. 31–35.
8. Максимова В. Н. Межпредметные связи в обучении биологии [Текст] / В. Н. Максимова, Н. В. Груздева. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.
9. Тульчинский М. Е. Качественные задачи по физике в средней школе: Пособие для учителей [Текст] / М. Е. Тульчинский. – М. : Просвещение, 1972. – 240 с.
10. Федорец Г. Ф. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / Г. Ф. Федорец. – Л., 1983. – 83 с.
11. Хмара Т. М. Світоглядний аспект стохастичної складової змісту математичної освіти / Т. М. Хмара, Т. М. Задорожня // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. Праць. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 295 – 300.
12. Хмара Т. М. Алгебра для 9 класу: підручник для поглибленого вивчення / Т. В. Колесник, Т. М. Хмара. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 246 с.

13. Ярмаченко М. Задача пізнавальна / М. Ярмаченко // Педагогічний словник. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 193.
14. Ярмаченко М. Міжпредметні зв'язки / М. Ярмаченко // Педагогічний словник. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 320.

Refetences

1. Advanced Mathematics. Houghton Mifflin Company / Boston, 2003. – С. 844.
2. Les sujets natban. Math 94/ Terminqls F-G-H Selection de sujets proposée par Michel Poncy. Édition Nathan, 1993. – 243 p.
3. Times 2007 International Mathematics Report, TIMSS@PIRLS: International Stude Center. – 473 с.
4. Antonov N. C. Components of knowledge. Northwestern Publishing House, 1969, 151 p. (rus)
5. Globin A. I. Conditions for the efficient implementation of interdisciplinary connections in teaching mathematics. Herald of the University of Cherkasy, 2006, part 93, pp. 21–24. (rus)
5. Ilchenko V. R. Crossroads of Physics, Chemistry and Biology. Moscow, 1986. 174 p. (rus)
7. Kravchuk O. P. Exercises and problems of interdisciplinary content. Geography and economic fundamentals in school. Journal, 2008, № 1, pp. 31–35. (ukr)
8. Maksimova N. N., Gruzdeva N. V. Interdisciplinary communication in teaching biology, Moscow, 1987, 192 p. (rus)
9. Tulchinskiy M. I. Quality problems in physics in high school, Moscow, 1972, 240 p. (rus)
10. Fedorets G. F. Interdisciplinary communication in the learning process, Leningrad, 1983, 83 p. (rus)
11. Khmara T. M., Zadorozhnaya T. M. Ideological aspect of the content of the stochastic component of mathematics education. The problems of the modern textbook, Kiev, 2011, pp. 295 – 300. (ukr)
12. Khmara T. M., Koliesnik T. V. Algebra, Grade 9, textbook for advanced study, Kiev, 2008, 246 с. (ukr)
13. Yarmachenko M. Problem cognitive. Pedagogical dictionary, Kiev, 2011, pp. 193. (ukr)
14. Yarmachenko M. Interdisciplinary communication. Pedagogical dictionary, Kiev, 2011, pp. 320. (ukr)

Кравчук О. П., Хмара Т. Н.

КАЧЕСТВЕННЫЕ ЗАДАЧИ В СОДЕРЖАНИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Рассмотрены особенности качественных и контекстных задач, их примеры, требования к содержанию и дидактические функции в школьных учебниках.

Ключевые слова: *качественная задача, контекстная задача, дидактические функции, межпредметные связи, содержание школьного учебника.*

Kravchuk O. P., Khmara T. M.

THE QUALITY PROBLEMS AS A MEANS OF REALIZATIONS THE INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN CONTENT OF SCHOOL TEXTBOOKS

One of conditions of successful formation the naturally-scientific competence is a supplement content textbooks such cognitive problems whose solution is based on the use of logical operations to analyze the conditions and establishing interdisciplinary substance relationships, constructing mathematical models, obtaining new data and more. Performing them may not require the use of mathematical calculations, but requires the student go beyond the content of a particular school subject. At the same time ordering of subject knowledge helps the student to identify the essential characteristics (properties) of objects and phenomena under consideration, discard unnecessary information, and establish a hierarchy of connentions between them.

Peculiarity of the quality and context problems, their examples, requirements to their contents and the didactic functions in school textbooks are considered.

Keywords: *quality problem, context problem, didactic function, inter-subject connexions, content of the school textbook.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА ТА ПРИНЦИПИ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

О. С. Красовський,
*науковий співробітник лабораторії шкільного обладнання,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: aleksey_ks@ukr.net*

У статті описано проблему педагогічного дизайну електронного підручника. Визначено зміст основних принципів, яких необхідно дотримуватися при визначенні форм, способів, прийомів структурування електронного підручника та наповнення його навчальним матеріалом.

Ключові слова: електронний підручник, педагогічний дизайн, інформаційні функції, програмно-педагогічне забезпечення.

Постановка проблеми. Педагогічний дизайн електронного підручника багатofункціональне поняття, яке визначає комплекс педагогічних, технологічних, санітарно-гігієнічних і технічних вимог до електронного підручника (ЕП) як засобу навчання, практична реалізація яких у процесі створення та використання повинна забезпечити: по-перше, виконання програмових завдань навчання та розвиток пізнавальних можливостей учнів, поглиблення і розширення їх знань; по-друге, формування позитивного відношення до ЕП як до засобу навчання; по-третє, стабільне і тривале використання ЕП у навчальній роботі.

Аналіз останніх досліджень. Як показує аналіз теорії і практики створення і застосування ЕП [1; 2; 3; 4; та ін.], виконати вищенаведене завдання можна на основі з'ясування та аналізу призначень, завдань ЕП, психолого-педагогічних особливостей організації процесу навчання та визначення на цій основі системи принципів, які необхідно урахувати при здійсненні педагогічного дизайну електронного підручника.

Мета статті – визначення вимог до педагогічного дизайну ЕП та форм, способів, прийомів їх реалізації.

Основна частина. За змістом і призначенням основні функції ЕП це, інформаційно-освітня, розвивальна, мотиваційно-виховна. Звідси першим принципом є структурування змісту ЕП відповідно до програмового навчального матеріалу. Це означає, що структура ЕП, повинна мати: передмову; розділи, що складаються з кількох параграфів; комплекс запитань та вправ з відповідною візуальною статичною і динамічною наочністю (малюнки, схеми, таблиці); бібліографію; довідникові матеріали; перелік назв лабораторних і практичних робіт; предметно-іменний та термінологічний словник. При цьому слід відзначити, що для створення можливості систематичного виконання учнями операційно-діяльнісного компоненту навчання, зокрема практичних завдань. Їх бажано розміщувати після кожного окремого роз-

ділу, теми, а при необхідності і логічно закінченого параграфу. Навчальний матеріал ЕП і переліки практичних завдань бажано обмежувати навчальною програмою. При цьому, інформацію для реалізації варіативного компоненту навчання включати (розміщувати) у додатках. Це можуть бути: збірники задач, вправ, запитань та їх правильні розв'язки, відповіді; тестові завдання; термінологічний словник тощо.

ЕП є складовим елементом комплексу засобів навчання, тому до другого принципу слід віднести відповідність його змістових ознак традиційним засобам навчання, зокрема підручнику.

ЕП розрахований на виконання учнями завдань у домашніх умовах і у позаурочний час. Тому до третього принципу слід віднести автономність його навчально-інформаційних функцій. Це означає, що зміст ЕП у цілому і окремих його частин, розділів, параграфів повинен мати змістове наповнення, яке достатнє для організації навчальної роботи учнів і забезпечення активного та свідомого засвоєння програмових знань, формування умінь та навичок їх застосування у практичній діяльності. При цьому у змістові ознаки навчального матеріалу потрібно включати у комплексі аудіовізуальну статичну і динамічну наочність, словесні пояснення.

Оскільки рівні розвитку пізнавальних можливостей учнів початкових, середніх, старших класів є різними, то четвертим принципом є встановлення науково обґрунтованого співвідношення між навчально-інформаційними обсягами друкованого тексту і наочності. При цьому слід урахувати, що в учнів початкових класів навчальна діяльність здійснюється в основному на базі аналізу змістових ознак явищ і процесів, що вивчаються. З часом в учнів (у середніх та старших класів) робота вищої нервової діяльності удосконалюється, активно формуються уміння та навички сприймання та усвідомлення інформації. Тому кількість текстової інформації може збільшуватись. Це означає, що співвідношення обсягів інформації, яка подається текстовим і наочним способом може становити 1:4.

ЕП створюються для різних вікових категорій учнів, тому до п'ятого принципу можна віднести диференціацію дизайну оформлення тексту, малюнків, таблиць, інших структурних візуальних елементів відповідно до вікових особливостей і пізнаваних можливостей учнів. Це рубрикація назв змісту частин, розділів, параграфів; застосування різних типів шрифтів для виділення головного, другорядного; використання сигнальних символів типу: «важливо», «нові відомості», «це треба запам'ятати», «завдання підвищеної складності» тощо; мінімізація необхідних розмірів строк, конструкцій речень; створення верхніх і нижніх, внутрішніх і зовнішніх полів, проміжків між окремими рядками тексту. При цьому, оскільки читання і усвідомлення тексту ЕП, як правило, здійснюється не рівномірно, а окремими так званими «поштовхами», з фіксацією погляду очей на 0.1-0.3 секунди. Крім того Розмірів окремих елементів інформаційного поля ЕП слід застосовувати і при дизайн оформленні таблиць, інших малюнків.

Для створення сприятливих умов сприймання учнями навчальної інформації, важливе значення має, щоб дизайн – оформлення інформаційного поля ЕП передбачало виконання вимог до раціонального розміщення інформації. Зокрема, урахувати, що:

- основна, найбільш важлива інформація повинна бути розміщена у верхньому лівому куті інформаційного поля ЕП;
- логічно завершені, але взаємопов'язані між собою блоки інформації слід виділити специфічними формами їх наочного зображення або кольоровими відтінками;
- кількість кольорів у інформаційному полі ЕП повинна бути мінімальною (не більше трьох);
- уся надписи – позначення, слід робити у горизонтальному напрямку;
- друкований текст слід формувати реченнями, за обсягом (довжиною) не більше двох трьох рядків.

З метою скорочення обсягу подачі навчального матеріалу ЕП текстовим способом та прискорення процесу його якісного сприймання учнями, важливе значення має удосконалення виконання шотого принципу – уніфікація текстового мовлення. Зокрема, стандартизації висловлювань, пояснень і т. ін. Це заміна складних речень простими; зменшення кількості дієприкметникових оборотів, та заміни їх на стандартизовані; застосування відомих і загальноприйнятих аббревіатур (скорочень); використання закріплених практикою слів та словосполучень, синонімів, однозначних термінів тощо.

ЕП – це засіб навчання, що розрахований на тривале користування ним в школі, вдома, у бібліотеці, інших місцях, тому до сьомого принципу необхідно віднести його техніко-комунікативну досконалість, зокрема у контексті програмно-педагогічного забезпечення, що використовується для оперативного пошуку, отримання і навігації потрібного навчального матеріалу, який закладений у його інформаційне поле. Основі його можливості повинні забезпечувати:

- демонстрацію всіх інформаційно-пізнавальних і керівних елементів електронного підручника на екрані монітора та інтерактивній дошці;
- послідовний та вибірковий перегляд змісту, назв розділів, параграфів, а також завдань, вправ, ключових слів, персоналій, формул, відеофрагментів тощо;
- комп'ютерне моделювання для інтерактивної участі користувача ЕП у виборі шляхів і методів подачі та пояснення навчального матеріалу, способів розв'язування рекомендованих задач, вправ різного рівня складності;
- форматування тексту, графічних зображень та навігації їх складових частин на екрані персонального комп'ютера;
- використання ЕП на одному або кількох комп'ютерах (з'єднаних локальною мережею), технічні характеристики яких відповідають базовим варіантам навчально-комп'ютерних комплексів;
- здійснення «зворотного зв'язку» зі змістом ЕП для повторного отримання інформації, зокрема про формули, вправи, задачі, запитання, допущені помилки, способи їх усунення (виправлення) тощо;

- демонстрацію мультимедійних відеофрагментів лабораторно-практичних робіт, узагальнення і систематизації знань, історичних сюжетних довідок, оповідань тощо;

- ознайомлення учнів зі змістом вправ, задач, запитань, призначених для формування вмінь і навичок їх застосування у практичній діяльності;

- показ результатів поточного і підсумкового тестового контролю якості самонавчання;

- ознайомлення учнів з тлумачним словником термінів і понять, використаних у змісті електронного підручника;

- ознайомлення з переліком рекомендованих джерел;

- послідовного та вибіркового перегляду змісту ЕП, назв розділів, параграфів, завдань, вправ, ключових слів, персоналій, формул, відеофрагментів тощо;

- повторного перегляду обраного блоку інформації;

- вибіркового (за бажанням користувача) отримання навчально-пізнавальної і практичної (операційно-діяльнісної) інформації інваріантної і варіативної частин з метою формування системи знань, умінь і навичок їх застосування у практичній діяльності;

- подачу та пояснення розширених обсягів інформації про явища і процеси, що вивчаються;

- диференціацію завдань за навчальним навантаженням;

- конструювання методики й технології подачі та пояснення навчального матеріалу ЕП для створення окремих сторінок, файлів, навігації інформаційно-пізнавальних текстів, малюнків, відеофрагментів, навчальних завдань та їх розв'язків тощо;

- отримання користувачем навчально-пізнавальної та керівної інформації з метою ознайомлення зі змістом і правилами використання ЕП та його програмно-педагогічного забезпечення для виконання завдань навчання;

- контроль і фіксацію результатів навчання;

- трансформацію здобутої інформації, зокрема внесення потрібних доповнень, корективів у форми, методи, способи та прийоми виконання завдань самонавчання;

- доступність роботи з ЕП користувачам, які мають загальні знання, вміння і навички діяльності з і комп'ютерною технікою.

При цьому програмно-педагогічне забезпечення ЕП, зокрема його організаційно-технічний апарат, має бути відкритим для взаємодії з іншими інформаційно-комп'ютерними системами для внесення доповнень у зміст навчального матеріалу, способи управління навчальною діяльністю та його функціонування у глобальних комп'ютерних мережах обміну інформацією.

Висновки. Педагогічний дизайн ЕП, це засіб підвищення його ефективності використання у процесі навчання, самонавчання учнів. Водночас практично його реалізація повинна ураховувати особливості сприймання, усвідомлення та засвоєння учнями знань. Тому вимоги до педагогічного дизайну ЕП

повинні розроблятися на основі аналізу основних дидактичних принципів навчання, які визначають раціональні способи, прийоми змістового наповнення і структуризації начального матеріалу.

Література

1. Вембер В. П. Навчально-методичні вимоги до електронного підручника / В. П. Вембер // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Випуск 4(11). – 2006. – С. 50–56.
2. Волинський В. П. Дидактичні призначення і характеристики комп'ютерних електронних навчальних посібників і підручників / В. П. Волинський // Українська мова і література в школі. – 2006. – №4. – С. 55–59.
3. Костриба М. О. Вимоги до електронних підручників [Текст] / М. О. Костриба // Комп'ютер у школі та сім'ї : Науково-методичний журнал. – 2009. – № 5. – С. 41–42.
4. Лапінський В. В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника / В. В. Лапінський // Інформатика. – 2001. – № 17. – С. 1–2.

References

1. Vember V.P. Educational requirements to an electronic textbook / V.P. Vember // Computer-oriented learning systems: Scientific Papers / Editorial Board. – K. NPU. Drahomanova. – Issue 4 (11). – 2006. – pp. 50-56.
2. Volynskiy V.P. Didactic purpose and characteristics of computer electronic textbooks / V.P. Volynskiy // Ukrainian language and literature at school. – 2006. – № 4. – pp. 55-59.
3. Kostryba M.O. Requirements to the electronic textbooks / M.O. Kostryba // Computer for School and Family: Scientific-methodical journal. – 2009. – № 5. – pp. 41-42.
4. Lapinskyi V.V. Problematic aspects of the development and use of electronic textbook / V.V. Lapinsky // Informatika. – 2001. – № 17. – pp. 1-2.

Красовский А. С.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА И ПРИНЦИПЫ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

В статье описана проблема педагогического дизайна электронного учебника. Определено содержание основных принципов, которые необходимо соблюдать при определении форм, способов, приемов структурирования электронного учебника и наполнения его учебным материалом.

***Ключевые слова:** электронный учебник, педагогический дизайн, информационные функции, программно-педагогическое обеспечение.*

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE ELECTRONIC TEXTBOOK AND PRINCIPLES OF ITS IMPLEMENTATION

Problem of this article is pedagogical design of the electronic textbook, for efficiency increase of its use in educational process of general education institutions.

On the basis of the analysis theory and practice of creation of the electronic textbook as main tutorial, problem solutions are defined. The content of the principles is described for: structuring the electronic textbook and filling by a training material; managements of informative activity of pupils; optimization of efficiency dynamics level of pupils; complex use of sound, visual, audiovisual, text, conditionally graphic ways of giving and explanation of a training material; increasing attention of pupils on performance of objectives; differentiations of an academic load; control of educational achievements of pupils; formations of pupils information culture in using the electronic textbook.

Keywords: *electronic textbook, instructional design, information functions, software and teacher support.*

УДК 371.32:91 (075.3)

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець,

*доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії
географічної та економічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: km50@ukr.net*

У статті розглядається проблема використання потенційних можливостей шкільних підручників з географії в екологічному вихованні учнів. Проблема використання потенційних можливостей підручників географії в екологічному вихованні учнів розглядається в даній статті як результат протиріччя між об'єктивною потребою суспільства з залученням цього предмету до діяльності природоохоронного характеру і недостатнім рівнем їх використання в практиці роботи загальноосвітньої школи. Автор робить висновок, що завдяки науковим знанням та природоохоронному вихованню можна змінити уявлення, що склались протягом багатьох віків про невичерпність багатств природи.

Ключові слова: природокористування, екологічне виховання, підручники географії, екологічна криза, навколишнє середовище.

Постановка проблеми. Глобальне загострення екологічної кризи, пов'язаної з невинним зростанням споживання людством матеріальних благ і енергії, призводить останнім часом до все більшого руйнування таких цінностей, як чисте повітря і вода, родюча земля, надра і різноманітність флори та фауни.

На Україні становище ускладнюється ще й тим, що тут до швидкого збіднення природних ресурсів, хімічного забруднення території, додалося ще й фізичне засмічення навколишнього середовища внаслідок катастрофи на Чорнобильській АЕС. Це вже сьогодні позначається на здоров'ї нашого народу, його генофонді.

У зв'язку з цим у суспільній свідомості все більше утверджується думка, що зупинити процес сповзання нашої цивілізації до екологічної прірви можна лише кардинально перебудувавши моральні основи людського життя, радикально змінивши образ дій кожного громадянина і держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної методичної літератури з методики навчання географії свідчить, що науковці приділяють певну увагу проблемам виховання на уроках географії (О. Бугрій, Л. Зеленська, Г. Ісаєва, С. Кобернік, О. Кравчук, Н. Ковчин, Л. Круглик, О. Надтока, Т. Назаренко, О. Нехом'яз, О. Топузов, В. Яценко), разом з тим ще недостатньо ця проблема вирішується авторами сучасних шкільних підручників з географії.

Формулювання цілей статті. Визначити педагогічні шляхи та умови вдосконалення процесу екологічного виховання учнів використовуючи для цього потенціал шкільних підручників з географії.

Виклад основного матеріалу. Значною залишається проблема взаємостосунків людини з навколишнім середовищем і для педагогічної науки. Питання виховання у дітей любовного, бережливого ставлення до природи, виходячи з народного досвіду природокористування, розкривається вже в працях Я. А. Коменського, Ж. Ж. Руссо, Г. С. Сковороди, К. Д. Ушинського та ін.

Умови, що сприяють ефективному засвоєнню школярами екологічних знань та виховання на їх основі відповідної культури природокористування знайшли своє відображення також і серед ряду педагогічних та методичних праць з різних шкільних предметів та позакласної діяльності, пов'язаної з ними.

У вихованні учнів використовується чимало різних засобів впливу на формування їх особистісних якостей. Визнаним засобом є шкільний підручник. Отож важливим завданням сьогодення вважаємо вдосконалення його змісту, відповідності меті та завданням виховання, визначеним у сучасних нормативних документах. Оскільки у підручнику вміщено основи наукових знань з предмета й укладено їх відповідно до вимог дидактики, то він виконує особливі функції, як носій змісту освіти й засіб навчання і виховання учнів.

Разом з тим недостатньо використовується освітньо-виховний потенціал підручників з географії.

Виходячи з потреб шкільної практики потрібно урізноманітнювати своєрідну систему еколого-педагогічного впливу на учнів з метою виховання в них любові і шани до природного оточення, користуючись підручниками географії, особливо через естетичне сприйняття пейзажу як модифікованого образу природи.

Гуманістична парадигма, що стверджується в сучасній освіті, передбачає суттєве коректування добору текстів авторами шкільних підручників. Підручники з географії мають вирізнятися реалізацією широкого спектра виховання – виховання високоморальної особистості, патріота, громадянина незалежної демократичної держави. У змісті підручників з географії повинні реалізовуватись моральний, патріотичний, естетичний, екологічний та інші компоненти.

Сьогодні видруковано різні навчальні посібники з географії. Однак не кожному змісту притаманна висока художня цінність та відповідність поставленій меті – виховання високоморальної, розвинутої людини, яка б досконало оволоділа основами географічної науки та географічної культури.

Проблема використання потенційних можливостей підручників географії в екологічному вихованні учнів розглядається нами як результат протиріччя між об'єктивною потребою суспільства з залученням цього предмету до діяльності природоохоронного характеру і недостатнім рівнем їх використання в практиці роботи загальноосвітньої школи. Існуюче протиріччя негативно впливає на міру екологічної вихованості молоді, що приводить, в кінцевому рахунку, до втрати бажання брати активну участь в діяльності по збереженню й відтворенню природних багатств своєї Батьківщини нашими школярами.

Виходячи з розуміння екологічного виховання, як організованого, цілеспрямованого процесу формування в учнів системи наукових знань про природу і суспільство, поглядів та переконань, що забезпечують вироблення у школярів відповідального ставлення до природного оточення, яке реалізується в їхніх практичних діях по відношенню до цього середовища в сучасних підручниках з географії мають бути виділені такі компоненти: інтелектуальний, емотивний (емоційно-оцінний) та поведінково-діяльнісний.

Інтелектуальний компонент має включати знання історичних етапів становлення взаємовідносин людини і природи в різних географічних регіонах, в тому числі і на терені України, а також космогонічних міфів, вірувань, національних обрядів, звичаїв та традицій народів, пов'язаних з природним оточенням. Ця інформація становить підґрунтя у формуванні екологічних переконань, які, в свою чергу, виступають в якості регулятиви поведінки учнів.

Емотивний (емоційно-оцінний) компонент повинен формувати наявність почуття любові до рідної Батьківщини, її прекрасної природи, доброти і шанобливості у ставленні до навколишнього природного оточення. При цьому з'являється здатність не тільки емоційно переживати художньо історичну та реальну дійсність, але й уміння адекватно оцінити її явища, опираючись на здобутки минулих поколінь.

Поведінково-діяльнісний компонент має засвідчити появу готовності відстоювати свої переконання у повсякденній діяльності шляхом творчого застосування набутого народного емпіричного досвіду спілкування з природою як у школі, так і поза її межами.

Систематичність і глибина знань, володіння школярами раціональними прийомами роботи з географічною літературою, картографічним матеріалом, адекватне розуміння учнями висловлених у цих джерелах природоохоронних ідей і поглядів повинні служити мірилом наповненості пізнавальної сфери особистості того чи іншого учня.

Багатство і різноманітність асоціацій, почуттів; адекватність оцінки діям певних персонажів підручників, вміння ідентифікувати себе з ними, з певними подіями минулого та сьогодення, є, на наш погляд, свідченням досягнення учнями відповідного рівня, екологічної вихованості.

Не менш значним критерієм екологічної вихованості (культури) школярів є творче застосування ними еколого-емпіричного досвіду взаємостосунків людини з природним оточенням у повсякденному житті. Його реалізація відбувається через відповідну поведінку в школі та поза її межами, коли учень у різних формах практичної діяльності засвідчує свою любов і повагу у ставленні до природи рідної землі.

Найважливішим елементом формування екологічної культури є вміння авторів підручників знаходити серед складних природних явищ і взаємозв'язків компонентів природи найголовніші закономірності, від яких залежить її біологічна рівновага.

У підручниках з економічної географії України мають розглядатися проблеми взаємодії природи, населення і господарства, питання раціонального природокористування. Учні повинні отримати уявлення про всю складність цих процесів, що особливо важливо, оскільки, на жаль, екологічна освіта більшості спеціалістів та керівників підприємств закінчується в середній школі.

У підручниках з економічної географії зарубіжних країн слід наголошувати, що природа не визнає кордонів ні адміністративних, ні державних. Тому проблема охорони навколишнього середовища нині становить інтернаціональний характер і вирішувати її потрібно зусиллями всіх країн і народів.

Кольорові ілюстрації, карти, схеми, графіки, діаграми, таблиці виконують важливі інформаційно-теоретичну і методичну функції: доповнюють текст підручника, сприяють засвоєнню матеріалу тощо. Під час їхнього аналізу в учнів розвиваються дослідницькі навички, необхідні кожній сучасній людині як частина географічної та загальної культури. Вони мають не тільки приваблювати увагу учнів, а й виховувати.

При створенні шкільних підручників з географії в більшості авторів помітно намагання збагатити екологічним матеріалом окремі розділи. Це сприяло проникненню екологічної тематики в шкільну географію, але, як показали минулі роки, все ж таки недостатньо.

Висновки. Виходом з глибокої екологічної кризи, яка склалася у взаємовідносинах людини з природою, є систематична й планомірна робота, спрямована на

формування принципово нового ставлення людини до довкілля, що ґрунтується на екологічній культурі. Збереження ресурсів природи в процесі їх використання залежить від свідомих та вмілих дій усіх членів суспільства. Тому потрібно формувати стійкі переконання в абсолютній необхідності такого ставлення до природи, в тому числі й з допомогою підручників географії. Тільки завдяки науковим знанням та природоохоронному вихованню можна змінити уявлення, що склалися протягом багатьох віків про невичерпність багатств природи.

Література

1. Ена Н. М. Система природоохранительных понятий в школьном курсе географии / Н. М. Ена // География в школе. – 1977. – № 4. – С. 58 – 60.
2. Копилець Є. Виховання екологічних цінностей у підлітків під час вивчення загальної географії: технологічний аспект / Є. Копилець // Географія та основи економіки в школі. – 2007. – № 2. – С. 43 – 46.
3. Лабенко А. В. Вопросы экологии в воспитательной работе со школьниками / А. В. Лабенко. Кировоград. ОИУУ.- 1990. – 30 с.
4. Лабенко О. В. Екологічні аспекти предметів гуманітарного циклу середньої школи / О. В. Лабенко К. КМІУУ. – 1993. – 36 с.
5. Половинко Г. П. Шляхи підвищення ефективності екологічного виховання школярів під час навчання географії / Г. П. Половинко // Географія – 2004. – № 8. – С. 5 – 6.
6. Рыжаков М. В. Обучение географии и воспитание личности: от совершенствования к обновлению / М. В. Рыжаков // География в школе. – 1990. – № 5. – С. 27 – 30.

References

1. Yena N. M. System of Environmental Concepts in the School Course of Geography / N. M. Yena // Geography at school. - 1977. - №4. - P. 58-60
2. Kopylets Ye. Education of Ecological Values among Adolescents in the Study of General Geography: the Technological Aspect / Ye. Kopylets // Geography and Essentials of Economics at school. – 2007, - №2. – P. 43-46.
3. Labenko A. V. Environmental Issues in the Educational Work with Students / A. V. Labenko. Kirovograd. Regional Institute for advanced training of teachers. – 1990, - 30 P.
4. Labenko O. V. Ecological Aspects of the Humanities in a Secondary School / O. V. Labenko Kyiv Institute for advanced training of teachers. – 1993. – 36 P.
5. Polovynko H. P. Ways of Increasing the Effectiveness of Environmental Education of Schoolchildren during the Geography Education / H. P. Polovynko // Geography – 2004. – №8. – P. 5-6.
6. Ryzhakov M. V. Geography Teaching and Upbringing of a Person, from Perfection to Update / M. V. Ryzhakov // Geography at school. – 1990. – №5. – P. 27-30.

Крыловец Н. Г.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ГЕОГРАФИИ

В статье рассматривается проблема использования потенциальных возможностей школьных учебников по географии в экологическом воспитании учащихся.. Проблема использования потенциальных возможностей учебников географии в экологическом воспитании учащихся рассматривается в данной статье как результат противоречия между объективной потребностью общества с привлечением этого предмета к деятельности природоохранного характера и недостаточным уровнем их использования в практике работы общеобразовательной школы. Автор делает вывод, что благодаря научным знаниям и природоохранному воспитанию можно изменить представление, сложившиеся в течение многих веков о неисчерпаемости богатств природы.

Ключевые слова: природопользование, экологическое воспитание, учебники географии, экологический кризис, окружающая среда.

Krylovets N. H.

REALIZATION OF ECOLOGICAL UPBRINGING IN THE MODERN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

The article deals with a problem of using the potential possibilities of the teaching-books in geography in the pupils' ecological bringing up. In this paper, the problem of using the potential of geography textbooks in the environmental education of students is considered as a result of the contradiction between the objective needs of the society with the involvement of the subject in the conservation of nature and the insufficient use in school practice. The author concludes that scientific knowledge and environmental education can change the picture of inexhaustible wealth of nature that had been emerging during centuries.

Keywords: using of natural resources, ecological bringing up, teaching-books in geography, ecological crisis, environment.

ДО ПИТАННЯ ПРО ІЛЮСТРАЦІЇ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ : ОСОБЛИВОСТІ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО- МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

В. Ю. Кришмарел,

кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник
лабораторії суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: krishmarel@ukr.net

У статті подано рекомендації, виконання яких покликано підвищити ефективність використання ілюстративного матеріалу, розміщеного у підручниках духовно-морального спрямування. Проаналізовано загальні та специфічні особливості візуального матеріалу, визначено аспекти, які потребують особливої уваги при використанні в підручниках з релігійною компонентою.

Ключові слова: позатекстовий компонент, предмети духовно-морального спрямування, ілюстрація, підручник, етика.

Постановка проблеми. Сучасний підручник, який використовується у шкільній освіті, на сьогодні не може залишатися просто книжкою з текстом та ілюстраціями. Він має витримати конкуренцію з іншими засобами навчання, при цьому виконувати дидактичні завдання та бути актуальним, відповідаючи, в першу чергу, на запит цільової аудиторії.

Особливо вагомим є використання ілюстративного матеріалу, оскільки саме він здебільшого формує першопочаткове зацікавлення, і, відповідно, подальші успіхи в дисципліні, адже зображення як позатекстовий компонент «сприяють розширенню та поглибленню чуттєвого досвіду учнів, допомагають формуванню у них наукових понять, виконують роль наочної опори мислення. Ілюстрації розвивають в учнів спостережливість та зацікавленість у предметі, активізують пізнавальну діяльність» [8, с. 4]. Об'єктивна необхідність використання візуальних засобів у процесі навчання обумовлена їх великим впливом на процес розуміння і запам'ятовування: при дослідній перевірці ефективності запам'ятовування темпу встановлено, що при слуховому сприйманні засвоюється – 15% інформації, при зоровому – 25%, а в комплексі, тобто при зоровому і слуховому одночасно, – 65%. Дослідження фізіологів показали, що 80% інформації людина одержує через зоровий аналізатор. Пропускна здатність каналів прийому й обробки інформації по лінії «вухо-мозок» дорівнює 50000 біт/с, а по лінії «око-мозок» – 50000000 біт/с [4, с. 329].

За загальноновизнаним розумінням візуальність – властивість, що виражає ступінь доступності й зрозумілості психічних образів об'єктів пізнання для

суб'єкта, що пізнає; один із принципів навчання. У процесі створення образу сприйняття об'єкта поряд з відчуттям беруть участь пам'ять і мислення.

Аналіз останніх досліджень. З іншого боку, до ілюстративного матеріалу підручників є досить вагомими вимоги як технічно-формального характеру (розширення зображення, розміри, розташування тощо), так і смислового навантаження. Саме на другому зупинимося більш детально, оскільки практично кожна дисципліна має свою специфіку у використанні ілюстративного матеріалу. Уперше візуалізацію як принцип навчання було введено у теорію й практику навчання ще Яном А. Коменським та його послідовником Песталоцци, а також поглиблено та опрацьовано К. Дмитровичем Ушинським та Г.В. Лейбніцем. У сучасний період вагомий внесок у візуалізацію було зроблено польським дидактом В. Оконем. Існують широкі теоретичні розробки та узагальнення, які стосуються використання ілюстративного матеріалу (напр., 1, 3, 11). Здебільшого, в загальних рисах визначено їх використання в нормативних документах (напр., 7, 10).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Не дивлячись на це, теоретичне узагальнення щодо специфіки позатекстового компоненту в підручниках з предметів духовно-морального спрямування практично відсутні. Хоча сфера етично-морального виховання потребує уваги не лише до процесу навчання, але й до підходу та прийнятності образів, що використовуються у ньому. Тому вважаємо за потрібне зупинитися на тих аспектах, врахування яких дозволить підвищити ефективність навчання. Як зазначає В. Сівоглазов, «зміст ряду підручників нового покоління значно покращується, проте багато з педагогів, психологів та методистів відзначають, що однією з слабких сторін шкільних підручників є їх ілюстрації, а наукові основи цієї проблеми опрацьовані досить слабо, хоча ілюстрації підручника як важливий засіб наочності виконує суттєву роль у розвиваючому навчанні» [8, с. 6].

Основна частина. Підручник обов'язково має два основних компоненти – текстовий та позатекстовий. Саме до складу позатекстового поряд з апаратом орієнтування та апаратом організації засвоєння входить ілюстративний матеріал. І це не просто дизайнерський чи естетичний хід, який покладається суто на розсуд автора, це відноситься до апіорі необхідних складових: «Одна з вимог до підручника – використання ілюстративного матеріалу – зображень, які реалізують науковий педагогічний принцип підручника специфічними засобами наочності. Ілюстрації підручників повинні розкривати основний зміст певних елементів програми (провідні ілюстрації). Вони або різнозначні тексту, або доповнюють його, або об'єктом для запитань, завдань» [11, с. 105]

З використанням ілюстративного матеріалу підручників, який має розширювати та поглиблювати текстовий компонент, проте не дублювати його, у вчителів досить часто виникають методичні помилки. Здебільшого це відбувається через намагання безпосередньо долучити зображення до тексту; висвітлення його як нагромадження частин та кольорів; однотипність завдань. «Дидактичні основи використання підручника, «характер ілюстрацій у під-

ручниках досить різноманітний: одні з них відображають певний момент у розвитку подій, описаних у тексті; інші подані у вигляді предметних малюнків; треті зображують події, які відбуваються уже «поза текстом», тобто після його закінчення. Тільки усвідомивши взаємозв'язок ілюстрації з текстом, можна методично правильно побудувати роботу з аналізу наочного зображення» [9]. Рухатися цим шляхом можна у різних напрямках: коли ілюстрація стає вихідною щодо тексту (співставлення зі словесною інформацією, щоб виявити, чому саме таке зображення віднесено саме до даного тексту); коли текст окреслює ілюстрацію (виявлення повної та неповної відповідності між смислом ключових слів та їх образами у зображенні); коли опрацьовуються дві ілюстрації (їх порівняння); коли відбувається аналіз суто ілюстрації (смысл, колір, прихований зміст тощо); коли предметне зображення стає базою для розвитку логічного мислення (див. 9). Основне – щоб ілюстративний матеріал використовувався вчителем не випадково та разово. При цьому також необхідно пам'ятати про те, що учні не завжди здатні самотійно осмислити особливості використання в навчальному процесі різних компонентів підручника, тому «Для того щоб учні оволоділи всією різноманітністю прийомів роботи з підручником і могли ними користуватися самотійно, вчитель повинен навчальну діяльність розпочинати на уроках. Навчання учнів прийомам самотійної роботи з підручником можна здійснювати на будь-якому етапі уроку, але найбільш доцільно – під час засвоєння нових знань і його осмислення» [7].

Використання ілюстративного матеріалу відповідає загальнодидактичним вимогам щодо навчального процесу. З огляду на це робота із зображеннями має відповідати всім типам завдань: репродуктивного, проблемного та творчого характеру. При цьому багатоманіття використання цього компоненту підручника є значно ширшим, ніж текстового. Все ж, для структурної впорядкованості та доцільності роботи необхідно в тексті підручника вміщувати завдання щодо ілюстративного матеріалу, адже методичний задум автора може виявитися не зрозумілим для вчителя. Також, враховуючи, що підручник є основним джерелом при виконанні домашніх завдань, наявність у ньому кожного компоненту має бути зрозуміла та включена в загальний процес досягнення тієї чи іншої теми. Таким чином, «органічне поєднання різних видів самотійної роботи з ілюстраціями репродуктивного та творчого характеру, що вимагають від учнів в процесі навчання поступового відкриття, дослідження, знаходження нових знань в підручнику, створює позитивні умови для оволодіння методами пізнання, розвитку самотійного мислення» [8, с. 18]. Отже, ілюстративний матеріал – повноцінний компонент підручника, а також навчального процесу в цілому, який має повноосяжно використовуватися.

Проте, при введенні ілюстративних зображень до навчально-виховного процесу перш за все необхідно пам'ятати про їх цільове призначення, щоб їх адекватно включити у структуру підручника. До першої групи можна віднести зображення, які можуть замінити текст; другої – рівнозначні текстові;

третьої – з допоміжними функціями. Здебільшого використовуються ілюстрації другого типу (див. 11). Для підручників за фізичними характеристиками можливим є використання двох груп візуальних елементів – плоскі двовимірні зображення дійсності та абстраговані зображення (ще три групи – тривимірні реалістичні зображення, препаровані та консервовані об'єкти, предмети оточуючої реальності). Як видно з цієї частинки загальноприйнятої характеристики, в підручниках з предметів духовно-морального спрямування найбільш поширеними є другий та третій тип за призначенням та перші два за фізичними параметрами. Варто використовувати всі можливі та доцільні форми подання ілюстративного матеріалу, адже він може бути представлений у різноманітних формах: як сюжетні зображення, предметні та науково-прикладні рисунки та малюнки, креслення, карти, схеми, діаграми, фотоілюстрації [див. 10, п. 10.2.13.5].

Базуючись на п. 10.2.13.1 Спеціалізованих педагого-ергономічних вимог до шкільного підручника [10] можна виділити чотири основних підходи до відбору ілюстративного позатекстового компоненту: інформаційно-змістовний, структурно-компонентний, наступності, композиційний. Важливою є можливість використовувати зображення для пояснення нових термінів та понять, що формує образне запам'ятовування та включене у повсякденну дійсність осягнення, а не лише теоретичне узагальнення.

Окрім того, ефективне використання ілюстративного матеріалу може бути лише за умови виконання наступних умов: усвідомлення учнями спрямованості запропонованої їм діяльності по виявленню зв'язку між текстовою інформацією та зображенням, що в цілому підпорядковується спрямуванню по виокремленню, засвоєнню та включенню в цілісну систему знань нової специфічної інформації; та ознайомлення учнів зі змістом кінцевої мети через постановку вихідної задачі по вивченню зображення (детальніше див. 8).

Проте, здебільшого те саме можна сказати і про інші підручники гуманітарного циклу. Тому зупинимося на специфічних особливостях, зокрема, використання художніх та фотографічних зображень духовно-морального змісту.

Коли мова йде про зображення духовно-морального змісту, то їх можна поділити на кілька категорій: релігійні, на релігійну тематику та священні. Всі вони є доцільними у візуальному супроводі, але вимагають врахування принципових моментів умовно виділених двох рівнів – матеріально-фізичного та сутнісно-морального. До першого відносяться збереження співвідношення сторін, максимально реалістична передача кольору, уникнення зображень з великою кількістю дрібних елементів, які неможливо розгледіти або повноцінно сприйняти при обмеженому розмірі ілюстрації в підручнику. До другого – прийнятність різних типів зображень та їх поєднань у відповідності до виділених категорій.

Священними (сакральними) є зображення, яке передає образ без-образного (позадосвідного) світу, сприйнятий митцем як свідчення прояву божественної реальності (ієрофанії), легітимізація цього образу з боку священнослужите-

лів, внаслідок чого він включається у священний простір, водночас формуючи його (ієротопію), і сприймається реципієнтом як прояв сакрального. До такого типу можливого ілюстративного матеріалу можна віднести ікони, зображення списків священних текстів тощо.

До релігійного мистецтва відносяться об'єкти, які є частиною релігійної діяльності людини, проте не наділяються сакральністю. Зазвичай це можуть бути предмети, використовувані в культовій діяльності (кадило, облачення тощо), елементи храмової архітектури (наприклад, купол в християнському храмі в цілому не є догматичною необхідністю, проте його наявність засвідчує сакральність обмежуваного ним простору).

До мистецтва на релігійну тематику відносяться об'єкти, які використовують сюжетно або асоціативно сакральні образи, проте за своєю сутністю та призначенням не є священними. Здебільшого це стосується картин (напр., відповідні твори Ге, Іванова та ін.), а також фільмів (напр., «Страсті Христові», «Сім років в Тибеті» тощо).

Відповідно, можливості використання зазначених категорій зображень як ілюстрацій в підручнику з предметів духовно-морального спрямування визначаються їх ціннісним наповненням. Зокрема, неприйнятними є колажі, накладання тощо сакральних зображень. Проте, ці засоби можуть відноситися до інших двох категорій: доцільним може бути колаж з різних типів храмових будівель з точки зору їх стилістично-сміслового рішення; співставлення зображення богів у давньогрецькій скульптурі та у мистецтві доби Відродження тощо. При цьому необхідно обов'язково враховувати «приховану сакральність». Мова йде про об'єкти, які в межах європейської християнської культурної традиції не є сакральними, але можуть виявитись такими для представників іншої культури. Саме тому фрагментування, накладання тощо зображень є небажаним. Неприйнятним є використання сакральних зображень у якості фону.

Вкрай вдумливого використання потребують також фотоілюстрації, на яких містяться портретні зображення релігійних діячів. Необхідно чітко усвідомлювати в першу чергу прийнятність цього зображення для носія даної релігійної традиції, і лише в разі позитивного досвіду використання – включати в ілюстративний матеріал підручника. Наприклад, тиражування портретних зображень засновника однієї з сучасних світових релігій – віри багаї – є неприйнятним для її послідовників, проте ці фото цілком доступні, тож для уникнення двозначних ситуацій їх використання в загальноосвітньому процесі необхідно уникати. Те саме стосується зображень ісламських діячів із спрямованим догори вказівним пальцем – в цілому цей жест може бути про трактований щось на кшталт ствердження «Ось так!», адже в такій якості він використовується у нашій культурі; проте, в межах розуміння мусульманами буде про трактований як вахабістський у своїй смисловій суті. Таких прикладів можна наводити досить багато, тому фотоматеріали потребують особливо виваженого підходу та в першу чергу смислового відбору.

Вважаємо за необхідне наголосити також на складності у використанні схем в підручниках з предметів духовно-морального спрямування, особливо якщо ці схеми призводять до сприйняття ієрархічних зв'язків. Наприклад, зобразивши у формі трикутника авраамічні релігії неминуче отримаємо підсвідоме сприйняття однієї у більш авторитетному (істинному, «вищому») становищі (або, навпаки – підлеглому), хоча за суттю така схема відображає цілісність вихідних положень цих релігійних традицій. Звісно, «специфічні можливості ілюстрації дозволяють виводити з неї саме той зміст, який має бути предметом засвоєння, і робить його метою спеціально на це спрямованої дії» [8, с. 14]. Проте, цілком очевидним є, що за умов великих складностей з підготовкою та підвищенням кваліфікації вчителів предметів духовно-морального спрямування, це є досить складним на практиці. Саме тому виваженість та однозначність тлумачення мають бути основними при побудові схем, моделей тощо.

Важливою особливістю є те, що більшість смислових ілюстрації духовно-морального характеру не може виходити з емпіричного підходу, що в цілому є характерним для інших, особливо природничих, дисциплін. Саме тому, враховуючи також викладені вище складнощі в підборі ілюстрацій, більш доцільним та виваженим може бути звернення до ілюстративного супроводу текстів притч, що ми розглядали у відповідних публікаціях, особливо зважаючи на їх літературну обробку та широке мистецьке осягнення. До того ж, саме до таких зображень більш продуктивним є використання творчих завдань, покликаних забезпечити в тому числі дослідницький рівень навчання.

Висновки. Узагальнюючи особливості ілюстративного матеріалу як позатекстового компоненту підручників можемо виокремити наступні умови, дотримання яких забезпечить ефективне використання візуалізації в процесі навчання предметам духовно-моральної спрямованості:

- Дотримання вихідних дидактичних умов відбору та використання ілюстративного матеріалу;
- Усвідомлення співвідношення між текстом та ілюстративним матеріалом, їх смислового поєднання;
- Виділення основних очікуваних результатів, які мають бути отримані в процесі роботи з візуальним компонентом;
- Донесення до учнів сутності очікуваних від навчання результатів для випрацювання можливостей використання ілюстративного матеріалу;
- Неприйнятність побіжного використання сакральних зображень (як фону, колажу тощо);
- Уникнення прозелітських тенденцій у схемах, діаграмах тощо;
- Шанобливе трактування сакральних об'єктів, відмінних від власної (або домінуючої) релігійної традиції;
- Вдумливе використання портретних зображень;
- Пріоритетність ілюстративного супроводу притч на основі мистецтва на релігійну тематику.

Література

1. Застосування візуальних засобів навчання для підвищення ефективності навчального процесу у ПТНЗ [Електронне джерело]. – Режим доступу: <http://ukraine-diplom.com/40/16217-zastosuvannya-vizualnix-zasobiv-navchannya-dlya-pidvishhennya-efektivnosti-navchalnogo-procesu-u-ptnz.html>
2. Івашенко В. Ю. Куліков В. О. Контент-аналіз зображень у підручниках з історії України для старших класів // Харківський історіографічний збірник – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – Вип. 11. – С. 207-222.
3. Лыков М. Н. Современные требования к структуре и содержанию вузовского учебника по дисциплинам гуманитарного цикла и педагогические условия их реализации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лыков М. В., Казанский национальный университет. – Казань, 2008. – 24 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка [Текст] / Н. Є. Мойсеюк. – Навч. посібник. – К., 2001. – 608 с.
5. Мороз П. Роль і місце навчального тексту шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання (на прикладі експериментального підручника історії стародавнього світу) / П. Мороз // Проблеми сучасного підручника : Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 340-352.
6. Педагогіка [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. С. Пальчевський. – Друге вид. – К. : Каравела, 2008. – 496 с. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/1061120736592/pedagogika/vimogi_pidruchnikiv
7. Прийоми роботи учнів з навчальною книгою [Електронне джерело]. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=327
8. Сивоглазов В. И. Педагогические условия использования иллюстраций учебника для развития мышления учащихся 5-8 классов: На материале биологии и естествознания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сивоглазов В. И., РГБ ОД. – М., 2000. – 22 с.
9. Технологія використання підручників на уроках у початковій школі [Електронне джерело]. – Режим доступу: <http://ref.rushkolnik.ru/v32854/?page=5>
10. Учебно-материальная база общеобразовательного учреждения общего среднего образования. Педагогико-эргономические требования к средствам обучения. Раздел 10. Специализированные педагогико-эргономические требования к школьному учебнику [Электронный источник]. – Режим доступа: http://www.ucheba.com/pos_rus/baz_sr/baz_sruch10.htm
11. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. / М. Фіцула. Вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2007. – С. 104-112.

Refetences

1. Zastosuvannya vizual'nykh zasobiv navchannya dlya pidvyshchennya efektyvnosti navchal'noho protsesu u PTNZ [Electronic recourse]: <http://ukraine-diplom.com/40/16217-zastosuvannya-vizualnix-zasobiv-navchannya-dlya-pidvishhennya-efektivnosti-navchalnogo-procesu-u-ptnz.html>.

2. Ivashchenko V. Yu. Kulikov V. O. Kontent-analiz zobrazen u pidruchnykakh z istorii Ukrainy dlya starshykh klasiv. Kharkivskiy istoriohrafichnyi zbirnyk – Kh. : KhNU imeni V. N. Karazina, 2012. – Vyp. 11. – S. 207-222.
3. Lukov M. N. Sovremennyye trebovaniya k strukture i sodержaniyu vuzovskogo uchebnika po distsiplinam humanitarnogo tsykla i pedahohicheskie usloviya ikh realizatsii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Lukov M. V., Kazanskiy natsionalnui universitet. – Kazan, 2008. – 24 s.
4. Moyseyuk N. Ye. Pedahohika. – Navch. posibnyk. – K., 2001. – 608 s.
5. Moroz P. V. Rol i mistse navchalnogo tekstu shkilnogo pidruchnyka istorii v umovakh doslidnytskoho navchannya (na prykladi eksperymentalnogo pidruchnyka istorii starodavnoho svitu). Problemy suchasnoho pidruchnyka : Zb. nauk. prats. – K.: Pedahohichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 340-352.
6. Pedahohika: navch. posib. dlya stud. vysh. navch. zakl. S. S. Palchevskiy. – Druhe vyd. – K. : Karavela, 2008. – 496 s. [Electronic recourse]: http://pidruchniki.ws/1061120736592/pedagogika/vimogi_pidruchnykiv
7. Pryomy roboty uchniv z navchalnou knyhou [Electronic recourse]: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=327
8. Syvohlazov V. I. Pedahohicheskie usloviya ispolzovaniya illyustratsiy uchebnika dlya razvitiya myshleniya uchashchikhsya 5-8 klassov: Na materiale biolohii i estestvoznaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00. – M., 2000. – 22 s.
9. Tekhnolohia vykorystannya pidruchnykiv na urokakh u pochatkovii shkoli [Electronic recourse]: <http://ref.rushkolnik.ru/v32854/?page=5>
10. Uchebno-materialnaa baza obshcheobrazovatelnoho uchrezhdenia obshcheho sredneho obrazovaniya. Pedahohiko-erhonomicheskyye trebovaniya k sredstvam obucheniya. Razdel 10. Spetsyalizirovannyye pedahohiko-erhonomicheskyye trebovaniya k shkolnomu uchebniku [Electronic recourse]: http://www.ucheba.com/pos_rus/baz_sr/baz_sruch10.htm
11. Fitsula M. M. Pedahohika: Navch. posib.. Vyd. 2-he, vypr., dop. – K.: Akademvydav, 2007. – S. 104-112.

Кришмарел В. Ю.

К ВОПРОСУ ОБ ИЛЛЮСТРАЦИЯХ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ: ОСОБЕННОСТИ ПРЕДМЕТОВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье содержатся рекомендации, следование которым призвано повысить эффективность использования иллюстративного материала, который содержится в учебниках духовно-моральной направленности. Проанализированы общие и специфические особенности визуального материала, определены аспекты, требующие повышенного внимания при использовании в учебниках с религиозным компонентом.

Ключевые слова: *внетекстовый компонент, предметы духовно-моральной направленности, иллюстрация, учебник, этика.*

THE QUESTION OF THE ILLUSTRATIONS IN TEXTBOOKS: FEATURES ITEMS OF THE SPIRITUAL AND MORAL SUBJECTS

The article is about main problems with visual content of textbooks of spiritual and moral subjects. There are recommendations about general aspects of effective using of them because not all teachers can include visual materials for from the point of aims of education. Also there are advices about the ways of overcoming main methodological problems of exercises in the process of education. Very often teachers cannot involve photo, images, and schemes from the point of didactic advisability. The main attention is paid to using sacral and religious images in textbooks (such as sacral art, religion art and art on religion themes). There are emphasizes of some bad examples of such using and ways for better using visual content not only in textbooks of spiritual and moral subjects, but also for another disciplines. So, conclusions have recommendations for more efficacious including of visual content and main important aspects of their didactic potential.

Keywords: *extra-text component, spiritual and moral subject, illustration, textbook, ethic.*

УДК 371.671.11

ПІДРУЧНИК ЯК ОСНОВА ІНФОРМАЦІЙНО- НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ШКІЛЬНОЇ АСТРОНОМІЇ

І. П. Крячко,

*науковий співробітник лабораторії
математичної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: astroosvita@gmail.com*

У статті на основі припущення про підручник астрономії як відкриту інформаційну систему розкрито окремі особливості інформаційно-навчального середовища курсу астрономії загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *підручник з астрономії, навчання астрономії, інформаційно-навчальне середовище.*

Постановка проблеми. Підручник – основний засіб навчання астрономії в старшій загальноосвітній школі. Саме тому ми приділяємо багато уваги різним аспектам, пов'язаним з його створенням та використанням в освіті. Серед дидактичних проблем, що вимагають розв'язку з огляду на підручник,

як на центральний змістовий компонент навчального предмета, є проблема швидкої зміни наукової астрономічної інформації та різке зростання комунікаційних можливостей в сучасному світі.

У наш час астрономія розвивається дуже швидко. Майже щодня надходять повідомлення про те, що астрономи спостерігали якийсь цікавий об'єкт, виконали космічний експеримент у Сонячній системі, планують збудувати новий наземний чи орбітальний телескоп тощо.

Завдяки цьому астрономічна інформація також змінюється швидко, так швидко, що паперові підручники не в силі це врахувати, але вчитель, готуючи конкретне заняття, має взяти до уваги важливу астрономічну новину. Він, як ми вважаємо, не має права під час уроку нехтувати цікавою поточною астрономічною новиною, з якою його учні ознайомлені завдяки засобам масової інформації. Навпаки, використання таких інформаційних можливостей у навчальному процесі є методично доцільним і правильним.

Окрім цього, багато учнів старшої школи вже мають доступ до мережі Інтернет, що відкриває для них можливість пошуку навчальної інформації в такій кількості, яка істотно переважає обмежений обсяг шкільного підручника. Сьогодні, готуючи підручник з астрономії, оминати цю реальність вже неможливо. Потрібно не відгороджуватися від неї, а намагатися використати її позитив для організації навчання молодого покоління в умовах інформаційно мінливого світу.

Оскільки підручник своєю природою (незалежно від його форми) є найважливішим засобом навчання, то він має бути ядром предметного інформаційно-навчального середовища (ІНС). Саме з огляду на підручник, що є інтегратором такого середовища, його потрібно створювати, а також адаптувати готові інформаційні ресурси, відкинувши, наприклад, сумнівні джерела інформації, чи, що краще, вказавши учневі алгоритм дій з вибору достовірної інформації. З позиції вчителя, предметне інформаційне середовище має бути керованим, адже ніхто не вправі відправляти дітей на «інформаційне мінне поле», яке може бути вкрай небезпечним для їхньої свідомості.

Аналіз останніх досліджень. Особливості формування інформаційних середовищ для цілей освіти й навчання нині активно досліджують як за кордоном, так і в Україні [1, 2]. Проблеми створення й використання інформаційно-освітніх середовищ відображені у працях В. Бикова, М. Жолдака, І. Захарової та інших. Загалом дослідники сходяться на думці про те, що оскільки інформаційне насичення буття молодшої людини значно перевищує інформаційність шкільного учіння, то завданням сучасної дидактики є використання цього інформаційного потенціалу.

Формулювання цілей статті. Невпинне зростання астрономічної наукової інформації та комунікаційних можливостей в сучасному світі вимагає адекватної реакції під оглядом методичної системи навчання астрономії. Один з можливих шляхів вирішення проблеми – створення інформаційно-навчального середовища. Виходячи з припущення про підручник астрономії

як відкриту інформаційну систему [3], поставлено ціль розкрити окремі особливості інформаційно-навчального середовища курсу астрономії в загально-освітній школі.

Основна частина. Астрономія, з одного боку, – найдавніша наука, а з іншого, – належить до тих розділів природознавства, які в наш час активно розвиваються, а отже, постійно поповнюються новою науковою інформацією. Якесь її частина трансформується в нове астрономічне знання. Унаслідок цього виникає потреба ввести його в освітнє середовище, яке через процес навчання дає змогу молодому поколінню опанувати це астрономічне знання.

Астрономічної інформації багато, навіть дуже багато. Виникає питання, що з цього «моря» потрібно добирати для освітньої мети. Інакше – які критерії такого добору, на підставі чого має відбуватися селекція наукової інформації? Відповідь очевидна – на основі змісту матеріалу, який визначено навчальними програмами курсу астрономії. Тобто маємо додавати нове до того, що вже є, що вже дібрано на основі певної дидактичної моделі навчального предмета. Доречно, мабуть, говорити про розробку такої моделі дидактики астрономії, яка б указувала шляхи приросту астрономічної інформації в зміст курсу астрономії, заміщення тієї, що втратила актуальність чи застаріла. Це можна зробити через інформаційно-навчальне середовище навчального предмета.

Ми вважаємо, що інформаційно-навчальне середовище є одним із варіантів навчального середовища – штучно побудованої системи, структура й складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [4]. Системно воно є сукупністю організаційно-педагогічних, дидактико-психологічних, комунікаційних та програмно-технічних заходів і засобів [5], що у своїй єдності мають забезпечити цілеспрямований процес навчання.

Зважаючи на сказане вище, визначаємо інформаційно-навчальне середовище курсу астрономії так: *це складна, штучно створена система, яку утворюють кілька компонентів і яка дає змогу досягати навчальних цілей у процесі вивчення астрономії*. До компонентів цього середовища відносимо: ціннісно-цільовий (сукупність цілей і цінностей астрономічної освіти, що здійснюється в умовах інформаційного суспільства); змістовно-методичний (змістові складові ІНС, принципи, форми і методи навчання); комунікаційно-психологічний (особливості суб'єктів інформаційного навчального середовища, специфіка взаємодії в комунікаційній сфері) і технічний (сукупність технічних пристроїв та програмного забезпечення).

Не розшифровуючи докладно наповнення вказаних компонентів, зазначимо, що своєю суттю ІНС – це інструмент як у руках учителя, так і учня для організації та забезпечення цілісного процесу навчання й самонавчання.

Розглянемо можливості, що надає вчителю сучасне інформаційне суспільство, у сенсі використання наукової інформації у процесі навчання астрономії і її включення до складових ІНС. Алгоритм «інформація – знання – нова інформація» пояснює необхідність звернення людини, яка навчається, до різних джерел інформації, зокрема й Інтернету.

У цьому зв'язку доречним є запитання, а чи містить Інтернет знання? Ми дотримуємось тієї думки, що базисною одиницею для Інтернету є інформація, адже вона – змістове наповнення мережі. Але в такому разі маємо справу з трансляцією радше інформації, ніж знання, яке завжди є позиційно-особистісним.

Н. Громико, яка розглядала вплив постмодернізму на сучасну освіту, висловила доволі категоричні думки щодо ролі Інтернету в сучасній освіті. Ми загалом поділяємо ці думки, а тому подамо розлогу цитату: «Учні, масово посаджені за комп'ютери, отримують можливість викачувати інформацію з будь-якого питання, яке їх цікавить. При цьому саме таке «скачування» геть вирубає у них інтерес і здатність до самостійних відкриттів. Учні стають все більш і більш ерудованими, але все менш і менш знаючими. За допомогою Інтернету вони потрапляють у світ, де все вже відомо і де потрібно тільки правильно зорієнтуватися, щоб знайти необхідну відповідь. Відвідуючи Інтернет, який вони сприймають як «справжню» реальність, учні дуже швидко переконуються в тому, що мислення «насправді» не потрібне, а теоретичне знання і складні техніки його побудови не мають попиту, не знаходять застосування в сучасному інформаційному суспільстві. Цей конфлікт знання й інформації все частіше й частіше спалахує на уроках: учні, що звикли до кліпових режимів роботи з інформацією, практично не вміють концентрувати думки, для них характерним є вкрай ослаблена здатність уяви, рефлексії, розуміння (зокрема, розуміння іншого) тощо» [6].

Ця загроза – реальна, але її можна уникнути. За умови належної організації інформаційно-навчальних середовищ з шкільних предметів із залученням ресурсів Інтернету як тих, що створені з іншою метою (наприклад наукові бази даних), так і тих, що створені й функціонують для цілей освіти, можна перетворити Інтернет у простір для проектування та утворення зв'язків між наукою і освітою. Такі зв'язки – чудові канали для передачі нової наукової інформації в освітнє середовище.

Коли ми говоримо про потребу використання нової наукової інформації у процесі навчання, то ми, з одного боку, маємо розглядати цей процес як різновид інформаційного процесу. З іншого боку, доцільно зважати на ті можливості, які надає інформаційний вплив, щоб регулювати процес навчання та планувати його результати, залежно від поставлених завдань навчального характеру.

Як зазначає С. Лодатко, поняття «інформаційний вплив» для педагогічних досліджень є відносно новим і його осмислення нині перебуває в початковій стадії розвитку [7]. Ми поділяємо його думку про те, що сучасні дидактичні системи потребують активного оперування цим поняттям на різних рівнях, оскільки через них по-різному реалізуються механізми інформаційного впливу на суб'єкт навчання. Методична система має розкривати ці механізми. Суть інформаційного впливу на учня полягає в тому, щоб мотивувати (спонукати) його до цілеспрямованого добування навчальної інформації. Така діяльність

учня має бути комплексною: він мусить добирати інформацію за змістом; обробляти її шляхом переосмислення; визначати методи й засоби її упорядкування з метою досягнення навчальної цілі.

Ще одна суттєва особливість ІНС полягає в тому, що частина його складових перебуває за межами класного приміщення, тобто не в стінах школи. Що далі з часом, то все більше й більше навчальних ресурсів перебуватиме у віртуальному просторі, а процес навчання так чи інакше буде з ними пов'язаний. Щоб впливати на цей простір потрібно наповнювати потенційне інформаційне середовище учня справді потрібною йому інформацією, а також указувати на сумнівні її джерела.

Нині вже існують як окремі складові, так і готові навчальні ресурси, за допомогою яких доцільно будувати інформаційно-навчальне середовище курсу астрономії. Окрім підручників це, наприклад, педагогічний програмний засіб (ППЗ) «Астрономія, 11 клас» (розробник ЗАТ «Транспортні системи», 2006 р.), ППЗ «Бібліотека електронних наочностей. Астрономія 11» (Версія 1.0, К.: «Квазар-Мікро», 2007) та деякі ресурси Інтернету.

Висновки. Щоб отримати можливість у процесі навчання астрономії залучати нову, важливу під оглядом освітніх цілей, наукову інформацію, доповнюючи інформацію підручника, доцільно формувати інформаційно-навчальне середовище навчального предмета з використанням різних інформаційних джерел.

Література

1. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу: навчально-методичний посібник [Текст] / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. В. Ткаченко, Л. С. Шевченко. – Львів : СПОЛОМ, 2008. – 186 с.
3. Крячко І. П. Підручник астрономії як відкрита інформаційна система [Текст] / І. П. Крячко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Збірник наукових праць. Серія 1: Фізико-математичні науки. – 2013. – Вип. 40. – С. 120–123.
4. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. – Режим доступу: http://virtkafedra.usoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf (дата звернення: 20.08.2013). – Назва з екрана.
5. Шевченко В. Л. Програмно-інструментальна платформа дидактичного проектування інформаційного навчального середовища системи середньої освіти [Електронний ресурс] / В. Л. Шевченко, Л. В. Васильченко, Д. В. Гавриш, О. С. Ветчинкін // Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць. Випуск 7. – Текст. дані. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – Режим доступу: http://www.nbu.v.gov.ua/portal/soc_gum/itvo/2010_7/127-138.pdf (дата звернення: 20.08.2013). – Назва з екрана.

6. Громыко Н. В. Интернет, постмодернизм и современное образование [Текст] / Н. В. Громыко // Вопросы философии. – 2002. – № 2. – С. 175–180.
7. Лодатко Е. А. Моделирование уровней управления знаниями [Электронный ресурс] / RELGA: Научно-культурологический сетевой журнал. – 2006. – № 6 (128). – Режим доступа: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=923&level1=main&level2=articles> (дата звернения: 20.08.2013). – Назва з екрана.

References

1. Yasvin V.A. Obrasovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniu [Educational environment: from modeling to design] (2001) *M. : Smysl*, P. 365 (ros).
2. Kademiia M. Yu. Informatsiine osvritnie seredovyshche suchasnoho navchalnoho zakladu: navchalno-metodychnyi posibnyk [Informative educational environment of modern educational institution] (2008) *L. : SPOLOM*, P. 186 (ukr).
3. Kriachko I. P. Pidruchnyk astronomii yak vidkryta informatsiina systema [Textbook of astronomy as an open information system] (2013), *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Zbirnyk naukovykh prats. Serii 1: Fizyko-matematychni nauky.* – 2013. – Vypusk 40, pp. 120–123 (ukr).
4. Bykov V. Yu. Navchalne seredovyshche suchasnykh pedahohschnykh system [Learning environment modern educational systems] (2013), *Rezhym dostupu: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Bykov.pdf* (ukr).
5. Shevchenko V. L. Prohramno-instumentalna platforma dydaktychnoho proektuvannia informatsiinoho navchalnoho seredovyshcha systemy serednoi osvity [Software and tool didactic platform designing information educational environment of system secondary education] (2013), *Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/itvo/2010_7/7/127-138.pdf* (ukr).
6. Hromyko N. V. Internet, postmodernism i sovremennoe obrasovanie [Internet, post-modernism and modern education] (2002), *Voprosy filosofii*; 2, pp. 175–180 (ros).
7. Lodatko E. A. Modelirovanie urovnei ypravleniia znaniiami [Simulation levels of knowledge management] (2006), *RELGA: nauchno-kulturolohicheskii setevoi zhurnal*; 6 (ros).

Крячко И. П.

УЧЕБНИК КАК ОСНОВА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЬНОЙ АСТРОНОМИИ

В статье раскрыты некоторые особенности информационно-образовательной среды курса астрономии общеобразовательной школы.

Ключевые слова: учебник по астрономии, изучение астрономии, информационно-образовательная среда.

TEXTBOOK AS A BASIS FOR THE INFORMATION-LEARNING ENVIRONMENT SCHOOL OF ASTRONOMY

On the basis of the hypothesis about a textbook on Astronomy as an open information system, the certain peculiarities of the informational and academic environment of the Astronomy course at a comprehensive school were studied in the article.

The informational and academic environment (IAC) of the Astronomy course is a complex, artificial system which is created by a few components and which gives an opportunity to achieve the academic goals in the process of the Astronomy studying.

The components of the IAC are the following: evaluative and purposeful one (the integrity of the goals and the values of the Astronomy education which is guaranteed under the conditions of the informational society); content and methodological one (the content components of the IAC, the principles, the forms, and the methods of teaching); communicative and psychological (the peculiarities of the subjects of the informational and academic environment, the peculiarities of the interrelations in the communicative branch) and technical one (the integrity of the technical devices and the software).

This environment allows to attract new and important issues for the educational information purposes from different sources and to supply textbook information during the studying process of Astronomy.

Keywords: *textbook on Astronomy, teaching Astronomy, information-learning environment.*

НОВІ ПІДХОДИ ДО ПОДАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКУ З ІНФОРМАТИКИ

В. В. Лапінський,

*кандидат фізико-математичних наук,
завідувач лабораторії,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: vit_lap@ua.fm;*

І. Ю. Регейло,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: 240615@ukr.net*

За результатами аналізу середовища, яке оточує сучасних учнів, та специфіки навчального предмету «Інформатика», зроблено висновок щодо необхідності пошуку нових підходів до створення підручників. Зазначено, що конструювання навчальних текстів доцільно здійснювати з поєднанням предметно-центричного і психодидактичного підходів. Визнано за доцільне використання методу укрупнення дидактичних одиниць, які набувають властивостей моделей діяльності учня. Застосування інтеракції читача й авторів навчального тексту ініціює псевдодіалог і сприяє персоніфікації автора тексту суб'єктом навчання.

Ключові слова: *інформатика, навчальна книга, наратив, укрупнені дидактичні одиниці, проблемне навчання.*

Постановка проблеми. Інтеграція та глобалізація інформаційних і культурних процесів на етапі переходу до суспільства знань зумовлюють потреби модернізації освітньої системи України за всіма напрямками і зокрема, в галузі підручникотворення. Забезпечення підручниками учнів загальноосвітніх навчальних закладів, які переходять на навчання за державними стандартами, є одним із важливих заходів, передбачених у плані з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затвердженої згідно з розпорядженням Кабінету Міністрів України від 4 вересня 2013 р. № 686-р [10]. Саме тому актуальним залишаються питання щодо структури сучасного змісту підручника, методологічних засад його конструювання, критеріїв відбору навчального матеріалу для кожного предмета і порядку викладення змісту навчання тощо. Ураховуючи це, заслуговують на увагу нові підходи до подання навчального матеріалу в шкільних підручниках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз наукових робіт дає підстави стверджувати, що впродовж двох останніх десятиліть

проблеми теорії і практики підручникотворення всебічно висвітлені на сторінках наукових публікацій. У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних провідних учених розкрито питання щодо ролі і місця шкільного підручника в навчальному процесі (Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко, А. Хуторський); тенденцій розвитку теорії і практики підручникотворення та виявлення взаємозв'язків цих процесів у контексті реформування початкової освіти України (Я. Кодлюк); відображення в підручнику змісту освіти з урахуванням особливостей навчальних предметів (Н. Бібік, М. Бурда, Н. Буринська, М. Вашуленко, О. Ляшенко) і зокрема, інформатики (А. Верлань, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, В. Руденко та ін.). Важливим для розуміння теоретико-методологічних засад підручникотворення є результати досліджень, в яких обґрунтовано вимоги до формування змісту навчання і форми його подання у навчальному виданні (Н. Менчинська, Н. Талізін).

Водночас специфіка навчання інформатики як предмету, в якому зовнішня сторона об'єктів вивчення змінюється дуже швидко, зважаючи на досягнення сучасної науки і техніки, визначає необхідність пошуку нових підходів до формування змісту навчання та його подання в підручнику.

Мета статті полягає у висвітленні нових підходів до подання змісту навчання для створення більш досконалих і ефективних підручників з інформатики з урахуванням психодідактичних особливостей суб'єктів навчання і специфіки навчального предмету.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що створюючи підручник для загальноосвітньої школи, учені дотримуються таких найважливіших вимог: підручник має розкривати суть основних наукових ідей, законів, понять у їх зв'язку із суспільно-економічним розвитком країни і духовним життям суспільства, практичним застосуванням у матеріальному виробництві (принципи практичної спрямованості навчання); підручник має бути цікавим для учнів і написаний мовою, що відповідає можливостям засвоєння його змісту учнями відповідної вікової категорії, завдання мають бути посильними для суб'єктів навчання і відповідати рівню їх розвитку, попередній загальноосвітній підготовці й життєвому досвіду, але не допускаючи при цьому наукової вульгаризації змісту (принципи доступності і науковості) [7; 13].

Унормованими є й вимоги до поліграфічного оформлення, співвідношення між ілюстративною і текстовою частинами тощо [8; 9].

Утім нині простежуються тенденції, які щоразу гостро виявляються в сучасному інформатизованому суспільстві. По-перше, експоненційне збільшення обсягів інформації, що циркулює в сфері сприйняття дитини, і формування в неї нових психофізіологічних особливостей світосприйняття. Це призводить до зменшення тривалості довільної уваги дитини та спонтанне перемикання її між видами діяльності. Такі явища відзначає практично кожний учитель, їх можна трактувати по-різному, проте не можна ігнорувати. По-друге, іншою особливістю сучасного стану соціуму є інформаційно технологічна (ІТ) підтримка подання інформації у найбільш доступній для

дитини формі – мультимедійній (стереозвук, тривимірне відео тощо), за якої все більш стає незатребуваним уміння сприймати друкований текст та його осмислення. Разом з тим, вербальне подання відомостей у формі друкованого тексту залишається і, напевне, ще досить довго залишатиметься, найбільш точним і однозначним. Отже, виникає певна суперечність між тим, як інформація подається завдяки цифровому оточенню, розвитку ІТ і сприймається дитиною в повсякденному житті, та необхідністю опрацювання нею навчального матеріалу, поданих у традиційному друкованому вигляді.

Ураховуючи зазначене, виникає потреба модернізувати принципи конструювання навчальних текстів таким чином, щоб підручник за своїм змістом і формою був відображенням не лише педагогічної моделі наукового знання, але й основних психологічних особливостей інтелектуального розвитку суб'єктів навчання, тобто, на нашу думку, предметно-центричний підхід має бути доповнений психодидактичним підходом. Одним з перших кроків у цьому напрямі є розроблена українським ученим-педагогом В. Шаталовим на основі багаторічного досвіду оригінальна організаційно-методична система, яка дозволяє реалізувати на практиці багато сучасних психолого-педагогічних підходів, що підвищують ефективність навчання [14]. Аналізуючи запропоновану систему, З. Калмикова звертає особливу увагу на її вплив на розумовий розвиток та формування продуктивного мислення, як одного з найважливіших завдань сучасної школи. «Найважливіший чинник психічного розвитку – оволодіння суспільно-історичним досвідом; в процесі його продукуються здібності, формуються розумові якості, від яких залежить продуктивність розумової діяльності (її глибина, гнучкість, стійкість, усвідомленість і ін.). Набуття нових знань пов'язане з взаємодією цих знань із раніше засвоєними, зі встановленням зв'язків між окремими ланками нових знань, їх систематизацією, формуванням узагальнень все більш і більш високого рівня» [5].

Розуміння нового матеріалу – це багатоаспектна пізнавальна діяльність, спрямована на проникнення в суть дійсності, яка вивчається, абстрагування від несуттєвого та узагальнення сутнісних ознак, закономірностей змін, що відбуваються. Їй завжди передують актуалізація раніше набутих знань, встановлення змістовних зв'язків між ними. Нове стає знайомим, інтерпретується через відоме в результаті складної взаємодії мислення і смислової пам'яті, запам'ятовується, асимілюється. Цей процес має відбуватися на позитивному емоційному фоні, у створенні якого, для ефективного сприйняття суб'єктом навчання нового матеріалу, необхідно виокремити етап актуалізації опорних знань і здійснити відповідні дії. Зазначені педагогічні дії, зазвичай, проводяться вчителем на відповідному етапі уроку. Водночас, роль чинника, який стимулює актуалізацію опорних знань, можуть відігравати й структурні одиниці навчальної книги. Одним із прикладів таких структурних одиниць є рубрика «Це Ви вже знаєте...», яка передуює викладу нового матеріалу і орієнтує суб'єкт навчання на пригадування (можливо – повторення) певних знань. Іншим способом актуалізації опорних знань можна вважати подання

наративного тексту, який може містити певні історичні відомості, сюжетні задачі, описи ситуацій, які можуть траплятися (і трапляються) у повсякденному житті [2; 3].

Викладений вище підхід до організації навчального тексту, за своїм впливом на суб'єкт навчання, межує з проблемним навчанням, яка забезпечує розвивальний ефект при дотриманні таких умов: наявність в учня необхідних для цього знань певного, наперед визначеного, рівня; відповідність рівня складності навчання (як способу формування здатності до відкриття нового, самостійного набуття знань) рівню вже набутих знань, умінь і навичок, психофізіологічним особливостям учня; виникнення позитивної мотивації, бажання вирішити поставлену проблему; надання при необхідності мінімальної допомоги, яка забезпечить подолання «бар'єру минулого досвіду» та доведення вирішення проблеми до завершення [14, с.72-74].

Отже для того, щоб процес розуміння й інтерпретації був здійснений, необхідний початковий мінімум знань саме того рівня узагальненості, який передбачений текстом, що сприймається, та наявністю підкріпленої позитивної мотивації.

Чим абстрактніший матеріал, тим далі він від особистого досвіду учнів і тим важче для них його зрозуміти. Такий матеріал вимагає конкретизації. Цій меті відповідають різні види наочності – від безпосередньо наочної до абстрактної, умовно-знакової. При сприйнятті наочного матеріалу людина може охопити єдиним поглядом всі компоненти, що входять у ціле як систему, прослідкувати можливі зв'язки між ними, передбачити категоризацію за ступенем значущості, спільності, що служить основою не тільки для глибшого розуміння суті нової інформації, але і для її переведення в довготривалу пам'ять, формування стійких знань.

Наступним кроком у подоланні зазначеної вище суперечності може бути використання моделювання як є однієї з універсальних форм опосередкування знань, що полегшує встановлення нових зв'язків між особистим досвідом суб'єктів навчання та змістом навчання і служить засобом їх конкретизації.

У цілому специфіка навчальної книги з інформатики полягає в тому, що вона має містити описання значної кількості об'єктів і дій, які реалізовано у штучному (віртуальному) середовищі. Зазначені об'єкти (меню, вікно, директорій, папка, файл тощо) відображаються на екрані, є частиною інтерфейсу користувача. Покрокове описання послідовності дій з ними, яку необхідно засвоїти для виконання певної операції, у текстовому або вербально-знаковому поданні має досить великий обсяг і, при намаганні його запам'ятати, викликає в учня необхідність постійного звернення до підказок. Разом з тим, з точки зору дидактики, виконання певної дії, наприклад, копіювання фрагменту тексту і копіювання файлу є дидактичними одиницями, які мають багато спільного і можуть бути об'єднаними в деяку укрупнену дидактичну одиницю [15]. З іншого погляду, це є моделлю діяльності користувача засобу ІТ.

Подібну укрупнену дидактичну одиницю можна утворити, об'єднуючи дії зі спорідненими елементами інтерфейсу програмних засобів. Приклад такого об'єднання та утворення укрупненої дидактичної одиниці «Встановлення форматування клітинок електронної таблиці» подано на рисунку 1. Зазначена дидактична одиниця не є новою для учнів, оскільки поняття «форматування» для них є знайомим з попереднього вивчення текстового процесора і на цьому етапі добувається, переноситься на новий об'єкт [2; 3].

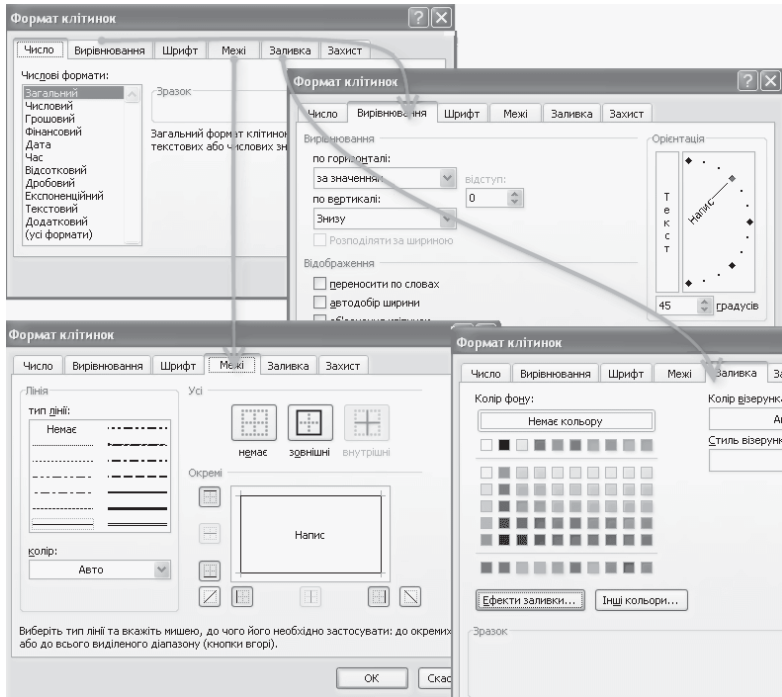


Рис. 1. Утворення укрупненої дидактичної одиниці шляхом об'єднання дрібніших

Позитивним результатом використання подібного підходу є не просто економія площі друку за рахунок уникнення подання покрокових описів. Натомість об'єднання на одному рисунку кількох меню інтерфейсу програмного засобу, які реально ніколи не з'являються на екрані одночасно, але підпорядковані одному батьківському вузлу графа меню, сприяє узагальненню й систематизації знань, формуванню узагальненого уявлення щодо планування діяльності, певної «дорожньої карти» дій з будь-яким іншим інтерфейсом, побудованим з використанням ієрархічної системи меню.

Іншим варіантом утворення укрупненої дидактичної одиниці може бути використання позначок (маркерів) спільності для об'єктів меню і підменю.

На рисунку 2 показано лише три такі маркери, оскільки одним із завдань практичної роботи передбачалося визначення решти можливих зв'язків [2].



Рис. 2. Формування укрупненої дидактичної одиниці «вставлення»

Додатковим результатом від описаного підходу є забезпечення можливості використання навчального посібника як зручного «експрес довідника», про що було зазначено вчителями, які брали участь в апробації.

Автори навчальної літератури, більшість яких розуміє необхідність створення умов для стимулювання довільної уваги учнів у процесі роботи з навчальною книгою, використовують різні прийоми – від підкресленого структурування викладу навчального матеріалу з використанням всіх можливих нині сучасних поліграфічних прийомів, до опосередкованого перекладання на навчальну книгу деяких функцій учителя щодо організації навчально-виховного процесу [1; 2; 4].

Ефективність першого прийому, який полягає у візуальному структуруванні тексту, може бути досить висока, але його застосування часто викликає протилежний бажаному ефект – надмірне захоплення кольоровими вставками, різними символічними вказівниками викликає розсіювання уваги [3; 4]. Більш ефективним вбачається використання фрагментів тексту, розташованих в основному тексті і семантично пов'язаних з основним текстом як трактування термінів, наявних в основному тексті [1].

Окрім зазначених, використовуються інші прийоми організації текстової частини підручників, що безпосередньо або опосередковано сприяють

привертанню уваги суб'єктів навчання до роботи з книгою. Одним із них можна вважати спеціальні прийоми написання тексту, заміну монологічної форми викладу навчального матеріалу діалогічною і полілогічною. На жаль, ці форми, досить ефективні для текстів, що використовуються для викладу змісту гуманітарних предметів, для підручників з математики та інформатики виглядають штучно, неприродньо. Інтерація читача і автора (авторів) навчального тексту, опосередкована змістом і формою вербальних повідомлень, може спрямовуватися на створення фатичного діалогу, який широко використовується в електронних засобах навчального призначення, а в друкованому виданні сприяє персоніфікації автора тексту суб'єктом навчання [6; 7; 11].

Більш прийнятним є використання в навчальних текстах вербально або вербально-графічно описаних проблемних ситуацій (завдання, вправи), які містять приховані запитання і матеріал для пошуку відповіді на основі самостійних міркувань [2]. Наративний складник, що передує формулюванню такого навчального завдання, має включати мотиваційний компонент, антиципуючий сприйняття умови задачі, варіативність даних та шляхів їх розгляду, наявність запитань в кінці завдання, які орієнтують учня на рефлексивний аналіз самого завдання та способів його виконання.

Підручник, як зазначає О. Савченко, має поступово, але послідовно і наполегливо готувати учнів до самонавчання, що, відображається, зокрема, в максимально можливому використанні мотиваційних чинників [12, с. 36]. Таку роль, на наш погляд, у підручнику з інформатики можуть виконувати наративні текстові та ілюстративні елементи з не обов'язковими для засвоєння відомостями, але легкі для читання і сприйняття. Зазначені елементи зосереджуються в рубриці «Для допитливих». Прикладом цього є підкріплена якісною ілюстрацією оповідь про ткацький верстат Р. Жаккарда, розміщена після введення поняття «програмно керований автомат» [3].

Ураховуючи специфіку навчання інформатики, не можна нехтувати й можливостями, які надають ІТ для донесення до учнів навчального матеріалу у формі зображень високої якості, відео матеріалів, використання програм-тренажерів.

Висновки. У процесі створення навчальної літератури виникає потреба подолання суперечності між сприйняттям учнем інформації, поданої з використанням ІТ у повсякденному житті, та необхідністю опрацювання учнем навчального матеріалу, поданого в друкованому вигляді. Специфіка навчання інформатики визначає необхідність пошуку нових підходів до формування змісту навчання і до його викладу в підручнику. Слід модифікувати конструювання навчальних текстів шляхом доповнення предметно-центричного підходу психодидактичним.

Навчальна книга з інформаційних технологій має містити описання значної кількості об'єктів і дій, які реалізовано у штучному (віртуальному) середовищі. Виконання зазначених дій може бути об'єднане в деяку укрупнену дидактичну одиницю, яка розглядається як модель діяльності учня.

Інтеракція читача і автора (авторів) навчального тексту, опосередкована змістом і формою вербальних повідомлень, ініціює псевдодіалог і в друкованому виданні сприяє персоніфікації автора тексту суб'єктом навчання.

Важливу роль у підручнику з інформатики виконують наративні текстові та ілюстративні елементи з необов'язковими для засвоєння відомостями, але легкі для читання і сприйняття.

Література

1. Інформатика: 5 клас / Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікова, В. В. Шакоцько – К. : Генеза, 2013, – 206 с.

2. Інформатика: Базовий курс для 10-11 класів інформаційно-технологічного профілю : підр.-посіб. / Лапінський В. В., Карташова Л. А., Осипа Л. В., Соколовська Т. П. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 260 с.

3. Інформатика: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів (з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу) / А. М. Гуржій, В. В. Лапінський, Л. А. Карташова, В. Д. Руденко. – К. : Педагогічна думка, 2013, – 166 с.

4. Інформатика: підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська, Н. А. Саржинська. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 256 с.

5. Калмыкова З. И. Развивает ли продуктивное мышление система обучения В. Ф. Шаталова? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/872/872071.htm> .

6. Корольова А. В. Лінгвопоетичний і наративний коди інтимізації в художньому тексті / Алла Валер'янівна Корольова – автореф. дис... д. філол. наук / Київський національний університет імені Тараса Шевченка К : 2003, 25 с.

7. Методы анализа текста и дискурса [Текст] / Стефан Тичер [и др.] ; [пер. и науч. ред. А. А. Киселевой]. – Харьков : Гуманит. Центр, 2009. – 354 с.

8. Підручники і навчальні посібники для загальноосвітніх шкіл та інших типів середніх навчальних закладів. Поліграфічне виконання: Загальні технічні вимоги: ГСТУ 29.2-97: Вид. офіц. – К.: Держстандарт України, 1997.

9. Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей»: наказ МОЗ України від 18.01.2007 р. № 13

10. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 4 вересня 2013 р. № 686-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/686-2013-p> .

11. Руденко В. Д. Сучасні підходи до вивчення інформатики : методичні рекомендації для вчителя / Віктор Руденко, Наталія Самойленко, Лариса Семко / за ред. В. Лапінського. – К. : Шк. світ, 2012. – 128 с.

12. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 30–39.

13. Фурман А.В. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : [монографія] / А.В. Фурман, А.Н. Гірняк. – Тернопіль : ТНЕУ, 2009. – 312 с.

14. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается [Текст] : наукове видання / В.Ф. Шаталов. – Донецк : Сталкер, 1998. – 400 с.

15. Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике [Текст]: кн. для учителя / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М. : Просвещение, 1986. – 256 с.

References

1. Informatika: 5 clas / I. Ia. Rivkind, T.I. Lysenko, L.A. Chernikova, V.V. Shakotko – K. : Heneza, 2013, – 206 s.

2. Informatyka: Bazovy kurs dlia 10-11 clasiv informatsiino-tekhnologichnoho profilu : pidr.-posib. / Lapinskii V.V., Kartashova L.A., Osypa L.V., Sokolovska T.P. – K. : Pedahohichna dumka, 2010. – 260 s.

3. Informatyka: pidruchnyk dlia 5 klasu zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv (z pohlyblenym vyvchenniam predmetiv pryrodnycho-matematichnoho tsykladu) / A.M. Hurzhii', V.V. Lapynskiy, L.A. Kartashova, V.D. Rudenko;– K. : Pedahohichna dumka, 2013, – 166 s.

4. Informatyka: pidruchnyk dlia 5 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / N.V. Morze, O.V. Barna, V.P. Vember, O.H. Kuz'mins'ka, N.A. Sarzhyns'ka. – K. : Vidavnychi' dim «Osvita», 2013. – 256 s.

5. Kalmykova Z.I. Razvivaet li produktivnoe myshlenie sistema obucheniia V.F. Shatalova? [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.voppsy.ru/issues/1987/872/872071.htm>.

6. Korol'ova A.V. Lingvopoetychnyi i naratyvnyi kody intimizatsii v khudozhnyomu teksti / Alla Valer'ianivna Korol'ova – avtoref. dis... d. filol. nauk / Kiivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka K : 2003, 25 s.

7. Metody analiza teksta i diskursa [Tekst] / Stefan Ticher [i dr.] ; [per. i nauch. red. A.A. Kiselevoi]. – Har'kov : Gumanit. Centr, 2009. – 354 s.

8. Pidruchnyky i navchal'ni posibnyky dlia zahalnoosvitnikh shkil ta inshykh typiv serednikh navchalnykh zakladiv. Polihrafichne vykonannia: Zahal'ni tekhnichni vymohy: GSTU 29.2-97: Vid. ofits. – K.: Derzhstandart Ukrainy, 1997.

9. Pro zatverdzhennia Derzhavnykh sanitarnykh norm i pravyl «Hihiyenichni vymohy do drukovanoi produktsii dlia ditei»: nakaz MOZ Ukrainy vid 18.01.2007 r. № 13

10. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 4 veresnia 2013 r. № 686-r «Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z realizatsii Natsional'noi stratehii rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/686-2013-r>.

11. Rudenko V.D. Suchasni pidkhody do vyvchennia informatyky : metodychni rekomendatsii dlia vchytelia / Viktor Rudenko, Nataliia Samoilenko, Larysa Semko / za red. V. Lapinskoho. – K. : Shk. svit, 2012. – 128 s.

12. Savchenko O. Ia. Nova doba shkilnoi osvity / O. Ia. Savchenko // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – № 1–4. – S. 30–39.

13. Furman A. V. Psykhodydaktychna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh pidruchnykyv : [monohrafiia] / A. V. Furman, A. N. Hirniak. – Ternopil : TNEU, 2009. – 312 s.

14. Shatalov, V. F. Eksperiment prodolzhaetsia [Tekst] : naukovye vydannia / V. F. Shatalov. – Donetsk : Stalker, 1998. – 400 s.

15. Erdniev P. M. Ukrupnenie didakticheskikh edynits v obuchenii matematike [Tekst]: kn. dlia uchitelia / P. M. Erdniev, B. P. Erdniev. – M. : Prosveshchenie, 1986. – 256 s.

Лапинский В. В., Регейло И. Ю.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕДСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИКЕ ПО ИНФОРМАТИКЕ

Исходя из результатов анализа среды, в которой существуют современные ученики, и специфики учебного предмета «Информатика» сделан вывод о необходимости поиска новых подходов к созданию учебников. Отмечено, что конструирование учебных текстов целесообразно осуществлять с сочетанием предметно-центрического и психодидактического подходов. Признано целесообразным использование метода укрупнения дидактических единиц, приобретающих свойства моделей деятельности ученика. Применение интеракции читателя и авторов учебного текста инициирует псевдиалог и способствует персонификации автора текста субъектом обучения.

Ключевые слова: информатика, учебная книга, нарратив, укрупненные дидактические единицы, проблемное обучение.

Lapinskii V. V., Regeilo I. Iu.

NEW APPROACHES TO PRESENTING EDUCATIONAL MATERIAL IN THE TEXTBOOK ON COMPUTER SCIENCE

In the process of creating textbook are need to overcome the contradiction between the perception of scholar information submitted by means of IT in everyday life, and the need to study learning material submitted in printed form. Specificity of learning identifies the need to find new approaches to formation of learning content and its presentation in the textbook. It is necessary to modify the design of training texts by adding to subject-centric approach psycho didactical methods. Textbook of information technology shall include the description of objects and a large number of actions implemented in an artificial (virtual) environment. Implementation of these actions can be combine in some enlarged didactic unit, which is regard as a model of the actions of student.

Keywords: computer science, textbook, narrative, integration of didactic units, problem teaching.

ВІДОБРАЖЕННЯ ТРЕНІНГУ В СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

М. М. Левшин,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу педагогіки і психології вищої освіти,
Інститут вищої освіти НАПН України,*

Н. Ю. Тімаренко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу педагогіки і психології вищої освіти,
Інститут вищої освіти НАПН України*

На прикладі тренінгу «Моделювання педагогічної діяльності у вищій школі» наводиться його розгортання у вигляді системи тренінгових занять, які можуть бути компонентом робочої програми, методичних рекомендацій, підручника з певної педагогічної дисципліни.

Ключові слова: *тренінг, моделювання, педагогічна діяльність, компетентність, вміння моделювати, проектування.*

Постановка проблеми. У діяльності вищих навчальних закладів все більшого розповсюдження набувають професійні тренінги. На відміну від психологічних та комунікативних тренінгів вони спрямовані на формування певних професійних якостей майбутніх фахівців. Однак, їх місце в системі навчально-методичного забезпечення, зокрема навчальних посібників, описано неповно. Стаття присвячена розкриттю форм представлення тренінгу, як його компоненту.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Системних, узагальнюючого характеру публікацій щодо розв'язання проблеми не існує. Окремі дотичні до розв'язання проблеми матеріали відображені в роботах [12,20,28,34,].

Мета і завдання статті. На підставі сутності й узагальнення поняття про професійний тренінг розкрито способи відображення тренінгів системі навчально-методичного забезпечення вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Професійний тренінг, на відміну від комунікаційного, спрямований на формування певних професійних компетентностей. Однією із форм його представлення може бути система тренінгових занять, відображених як складова робочої програми, методичних рекомендацій, підручників.

Покажемо це на прикладі тренінгу «Моделювання педагогічної діяльності у вищій школі».

Розбудова інформаційного суспільства спричиняє необхідність формування у фахівців інноваційних компетентностей, чільне місце серед яких займає вміння моделювати педагогічну діяльність. Моделювання є дійовим методом навчання та розв'язання професійних проблем. Вміння представляти зміст навчання у вигляді варіативних моделей сприяє його рефлексії магістрантами, розвитку у них творчого мислення. Завдяки моделюванню у магістрантів формується упорядковане, системне усвідомлення педагогічної діяльності та зв'язків між педагогічними поняттями.

Метою курсу «Моделювання педагогічної діяльності» є підвищення рівня компетентності майбутніх викладачів вищої школи, формування у них методологічної культури, створення основ прийняття рішень у варіативному навчально-виховному процесі, розв'язання педагогічних проблеми, плідно здійснення інноваційних творчих пошуків.

Тренінг «Моделювання педагогічної діяльності» передбачає формування таких вмінь: моделювати педагогічну діяльність; здійснювати модельні переходи при аналізі підсистем педагогічної діяльності; інтерпретувати педагогічну діяльність викладача вищого навчального закладу у вигляді моделей; застосовувати метод моделювання як засіб розв'язання педагогічних проблем; використовувати моделювання як метод навчання; формувати у студентів вміння застосовувати моделювання як прийом пізнавальної діяльності.

Тренінг складається із системи відносно самостійних занять. До **структури** кожного заняття входять: релаксаційний комплекс (прийоми розслаблення, навіювання позитивних емоцій, аутогенне тренування), налагодження прямого та зворотного зв'язків «учасник-група» та «група-учасник», створення ситуації рефлексії, знайомство, правила, розминка, очікування, вправи на рефлексію, ритмічні вправи, оцінка рівня поінформованості щодо проблематики, актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання, надання інформації, засвоєння знань, формування умінь, навичок, розвиток здатностей, підведення підсумків щодо змісту роботи, інтерактивні техніки, вправи на оцінку групових процесів, стану розвитку групи, підведення підсумків щодо процесу роботи, оцінка отриманого досвіду, налаштування учасників на атмосферу звичайного життя, вправи на рефлексію та відновлення сил учасників, прощання.

Тренінг складається із дванадцяти лабораторних занять, описання яких подано у навчальному посібнику, створеному з урахування вимог до навчальної літератури і специфікою тренінгу як навчальної діяльності.

ЗМІСТ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Модуль I. Психолого-педагогічні основи моделювання педагогічної діяльності

Тренінг 1.1.

Тема. Сутність і структура педагогічного моделювання

Мета тренінгу: здійснити узагальнення понять «модель», «класифікація моделей», «моделювання», визначити поняття «педагогічне моделювання», формувати вміння здійснювати педагогічне моделювання.

Завдання тренінгу: домогтися усвідомлення магістрантами сутності понять «модель», «класифікація моделей», «моделювання», «педагогічне моделювання», «вміння моделювати»; формувати у магістрантів вміння моделювати педагогічні об'єкти; забезпечити творчу роботу студентів під час заняття, розвивати у них самостійне творче мислення; формувати методологічну культуру студентів; розвивати у студентів критичне мислення та виховувати любов до своєї професії;

I. Теоретична частина

План.

- Поняття модель. Порівняння підходів до визначення поняття модель.
- Класифікації моделей. Ієрархічні рівні класифікацій моделей.
- Зв'язок моделювання та системного аналізу.
- Сутність поняття педагогічне моделювання.
- Об'єкти педагогічного моделювання.

II. Проектні тренінгові завдання для групової роботи

- Розробити модель поняття «модель».
- Розробити модель класифікації моделей.
- На основі поданих визначень.

Рекомендована література: використати літературні джерела із загально-го списку з номерами: [3, 7, 13, 16, 18, 27].

Тренінг 1.2.

Тема. Сутність і структура професійної діяльності викладача вищої школи

Мета тренінгу: здійснити узагальнення понять «професійна діяльність викладача вищої школи», «викладання», «педагогічна майстерність», «професіоналізм викладача вищої школи», формувати вміння здійснювати моделювання вказаних понять.

Завдання тренінгу: домогтися узагальненого усвідомлення магістрантами сутності понять «професійна діяльність викладача вищої школи», «викладання», «педагогічна майстерність», «професіоналізм викладача вищої школи»; формувати у магістрантів вміння моделювати педагогічні об'єкти; забезпечити творчу роботу студентів під час заняття, розвивати у них самостійне творче мислення; формувати методологічну культуру студентів; розвивати у студентів рефлексійне та критичне мислення та виховувати любов до своєї професії.

I. Теоретична частина

Здійснення повторення теоретичного матеріалу у вигляді евристичної бесіди за поданим планом.

План.

- Поняття «професійно-педагогічна діяльність».
- Поняття «навчання», «викладання», «учіння».

II. Проектні тренінгові завдання для групової роботи

1. Проінтерпретувати інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології.

2. Розробити модель поняття «навчання».
3. Розробити модель поняття «викладання».

Рекомендована література: використати літературні джерела із загально-го списку з номерами: [1, 12, 20, 27, 29, 31].

Тренінг 1.3.

Тема. Варіативне моделювання педагогічної діяльності

Мета тренінгу: формувати у магістрантів вміння здійснювати модельні переходи.

Завдання тренінгу: формувати у магістрантів вміння здійснювати переходи від вербальних моделей до структурних; формувати у магістрантів вміння будувати моделі-графи; формувати у магістрантів вміння здійснювати переходи від структурних, графових, знакових до вербальних моделей; формувати у магістрантів вміння моделювати педагогічні об'єкти; забезпечити творчу роботу студентів під час заняття, розвивати у них самостійне творче мислення; формувати методологічну культуру студентів; розвивати у студентів рефлексійне та критичне мислення, виховувати любов до своєї професії.

о **Теоретична частина.** Здійснення повторення теоретичного матеріалу у вигляді евристичної бесіди за поданим планом.

План.

1. Вербальні моделі.
2. Структурно-логічні моделі.
3. Знакові моделі. Класифікація знакових моделей.

II. Проектні тренінгові завдання для групової роботи

• Здійснити вербальний опис інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології.

- Розробити структурну модель запропонованих фрагментів тексту.
- Поставити повну систему запитань до заданого фрагменту тексту.
- Побудувати граф взаємозв'язку між змістом навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи» та «Педагогічні технології у вищій школі».
- На основі аналізу наведених нижче тлумачень понять побудувати модель взаємозв'язків між ними:

○ *Міждисциплінарність* означає відображення єдності матеріального світу в знаннях різних наукових галузей, яке використовується як джерело творення нових напрямів наукових досліджень, нових галузей знань (для навчального процесу це означає можливість появи спецкурсів, проведення інтегративних навчальних занять, виконання навчальних проєктів на між-предметній основі).

○ *Полідисциплінарність* є характеристикою дослідницької реальності, в якій явище, об'єкт дослідження вивчається засобами кількох наукових галузей, що до навчання це означає, що об'єкт вивчення розглядається у навчанні кількох навчальних дисциплін.

○ *Трансдисциплінарність* притаманна дослідженням, в яких відбувається вихід «за межі» певних дисциплін і характеризуються перенесенням когнітивних схем однієї наукової галузі в іншу. У навчанні це може означати послідовний, або асинхронний розгляд об'єкта вивчення у навчанні різних дисциплін.

○ *Мультидисциплінарність* заснована на припущенні, що студент може одночасно або послідовно вивчати кілька галузей знань, без встановлення яких-небудь взаємних зв'язків цих дисциплін. Для нинішнього етапу розвитку вищої освіти України мультидисциплінарність є найбільш характерною ознакою більшості побудови навчальних планів, формування змісту навчальних дисциплін та його реалізації. У навчанні мультидисциплінарність завжди присутня, оскільки тільки шляхом поєднання у певному співвідношенні знань, умінь і навичок, що набуваються в процесі навчання різних дисциплін можна сформувати певну фахову компетентність.

○ *Плюродисциплінарність* передбачає взаємодію різних дисциплін без їх взаємного впливу. Зазвичай це відбувається в суміжних областях знань, на певному ієрархічному рівні. Прикладом може бути поєднання історії, соціології і мовознавства – галузей, в яких присутнє розуміння суміжної спеціальності. Нині плюродисциплінарність досить поширена: для вирішення багатьох проблем є збирати експертів різних галузей і, потім, намагатися в завершальному документі, певним чином, узагальнити їхні думки.

○ *Інтердисциплінарність* організовується вже на двох (кількох) ієрархічних рівнях, передбачається домінування базисного рівня над вищим [11].

Рекомендована література: використати літературні джерела із загально-го списку з номерами: [13, 16, 18, 27, 30, 34].

Модуль II. Методика формування вмінь моделювати педагогічну діяльність у магістранті.

Тренінг 2.1.

Тема. Моделювання методів навчання та їх систем

Мета тренінгу: здійснити узагальнення понять «метод навчання», «класифікацій методів навчання».

Завдання тренінгу: домогтися узагальненого усвідомлення магістрантами сутності понять «метод навчання», «класифікацій методів навчання»; формувати

у магістрантів вміння моделювати структуру методу навчання, класифікації методів навчання, механізми використання методів навчання; забезпечити творчу роботу студентів під час заняття, розвивати у них самостійне творче мислення; формувати методологічну культуру студентів; розвивати у студентів рефлексійне та критичне мислення, виховувати любов до своєї професії.

I. Теоретична частина

Здійснення повторення теоретичного матеріалу у вигляді евристичної бесіди за поданим планом.

План.

- Поняття «методу навчання».
- Різноманітні класифікації методів навчання.
- Особливості використання моделювання як методу навчання.

II. Проектні тренінгові завдання для групової роботи

1. Розробити модель структури методу навчання.
2. Побудувати модель бінарної класифікації методів навчання.
3. Створити модель тернарної класифікації методів навчання.
4. Вказати місце методу моделювання в тернарній класифікації методів навчання.

5. Побудувати графову модель сутності інтерактивних методів навчання.
6. Розробити моделі використання описаних нижче методів навчання.

Метод «мозкової атаки» побудований на колективному евристичному діалозі (полілозі), спрямованому на продукування нових ідей; *метод евристичних запитань* застосовується для спрямування творчого пошуку розв'язання певної проблеми; *метод багатовимірних матриць* є методом морфологічного аналізу систем з метою виявлення невідомих елементів, підсистем. Складність його використання полягає в наявності значного числа варіантів, які необхідно проаналізувати для одержання оптимального розв'язання проблеми; *метод вільних асоціацій* полягає у побудові множини нових асоціацій, окремі з яких можуть послугувати вектором пошуку розв'язання проблеми; *метод інверсії* (перестановка, перевертання) спрямований на розв'язання проблеми у новітніх напрямках (зміна мови постановки проблеми, перехід від площинного представлення об'єктів до просторового, побудова міркувань у зворотньому напрямку, тощо); *метод емпатії* є методом особистісних аналогій; *метод синектики* – характеризується ознайомленням студентів зі стратегією розв'язання проблем, спонуканням їх до самостійної постановки проблеми для знаходження шляху її розв'язання.

Рекомендована література: використати літературні джерела із загально-го списку з номерами: [4, 9, 15, 17, 18, 20, 26].

Тренінг 2.2.

Тема. Моделювання засобів навчання

Мета тренінгу: формувати у магістрантів вміння розробляти моделі засобів навчання.

Завдання тренінгу: формувати у магістрантів вміння будувати моделі компонентів дидактико-методичного комплексу з педагогіки; забезпечити творчу роботу студентів під час заняття, розвивати у них самостійне творче мислення; формувати методологічну культуру студентів; розвивати у студентів рефлексійне та критичне мислення, виховувати любов до своєї професії.

1. **Теоретична частина.** Здійснення повторення теоретичного матеріалу у вигляді евристичної бесіди за поданим планом.

План.

- Підручник у навчально-методичному забезпеченні вищих навчальних закладів.

- Моделі зовнішньої і внутрішньої (логічної) структури підручника.

- Моделі особистісно зорієнтованого підручника.

2. **Проектні тренінгові завдання для групової роботи**

• Здійснити вербальний опис моделі технології формування у магістрантів умінь проектувати навчально-методичне забезпечення для ВНЗ (Рис. 1.).

• Здійснити вербальний опис змістової моделі формування проєктивних умінь у магістрантів (Рис. 2).

• Скласти розширений план фрагменту тексту підручника.

• Поставити повну систему запитань до заданого фрагменту тексту.

• Створити інформаційний блок тексту-опису особистісно зорієнтованої технології навчання.

• Розробити інформаційний блок тексту-опису педагогічних понять: «виховання», «процес навчання», «навчальний процес», «метод навчання», «самовиховання».

• Розробити тестові завдання для здійснення діагностики засвоєння матеріалу із запропонованої теми.

• Розробити іконічні моделі апарату орієнтації для підручника «Педагогіка вищої школи».

• Розробити модель обкладинки для підручника «Педагогіка вищої школи».

• Розробити проблемно-пошукові завдання для заданого розділу підручника «Педагогіка вищої школи».

Рекомендована література: використати літературні джерела із загально-го списку з номерами: [5, 8, 9, 15, 18, 23, 27, 32, 34].

Тренінг 2.3.

Тема. Моделювання навчальних занять

Мета тренінгу: здійснити узагальнення понять «форма навчання», «навчальне заняття».

Завдання тренінгу: домогтися узагальненого усвідомлення магістранта-ми сутності понять «форми навчання» та їх видів; формувати у магістрантів вміння моделювати різні види навчальних занять; забезпечити творчу роботу студентів під час заняття розвивати у них самостійне творче мислення; фор-

мувати методологічну культуру студентів; розвивати у студентів рефлексійне та критичне мислення, виховувати любов до своєї професії.

а. Теоретична частина

Здійснення повторення теоретичного матеріалу у вигляді евристичної бесіди за поданим планом.

План.

1. Поняття «форма навчання».
2. Види форм навчання.
3. Лекція, практичне, лабораторне заняття.
4. Ігрові форми проведення занять. Тренінги.

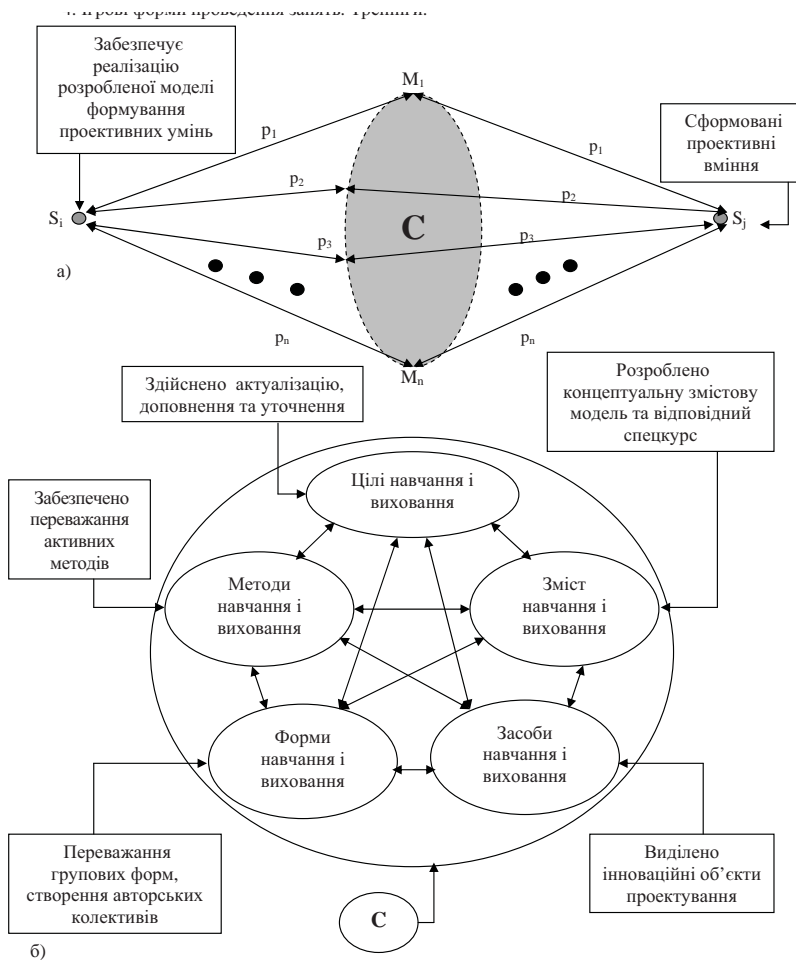


Рис. 1. Модель технології формування у магістрантів умінь проєктувати навчально-методичне забезпечення для ВНЗ

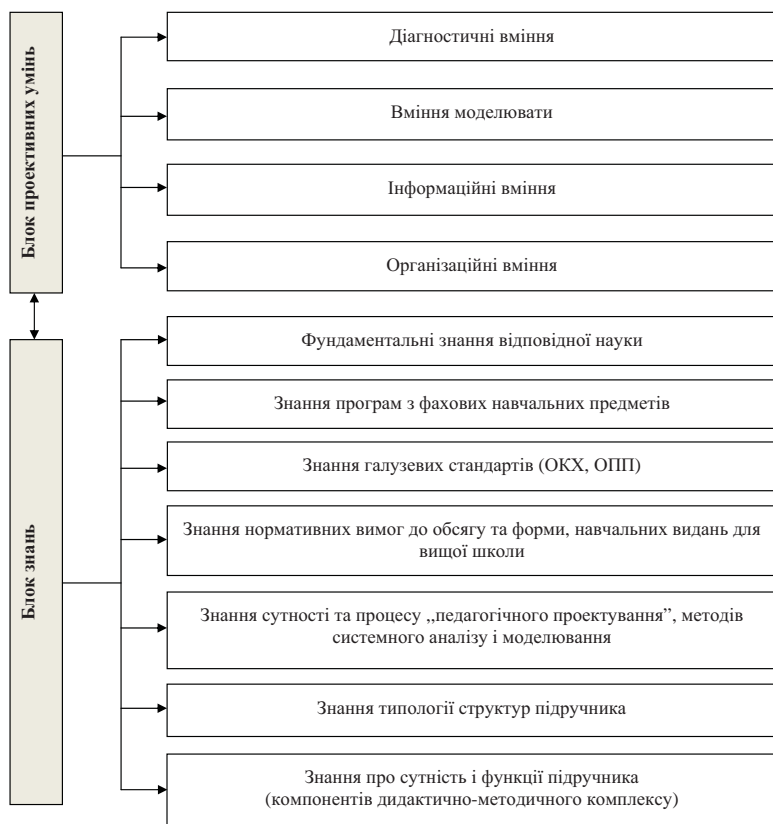


Рис. 2. Змістова модель формування проєктивних умінь у магістрантів

○ **Проектні тренінгові завдання для групової роботи**

1. Побудувати модель поняття «форма навчання».
2. Розробити моделі структур евристичної лекції, інтерактивного практичного заняття.

Рекомендована література: використати літературні джерела із загально-го списку з номерами: [6, 12, 14, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 33, 35].

Контрольні моделювальні завдання для самостійної роботи:

1. Побудувати модель об'єктів діяльності випускника ВНЗ (за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».
2. Розробити модель виробничих функцій, узагальнених задач діяльності випускника ВНЗ (за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»).
3. Визначити перелік професійних здатностей випускника ВНЗ за спеціальністю «Педагогіка вищої школи».

4. Побудувати модель цілей освітньої та професійної викладача вищої школи.

5. Розробити граф (матрицю) логічних взаємозв'язків усіх навчальних дисциплін (за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»).

6. Створити модель цілей вивчення «Педагогіки вищої школи» у вигляді системи предметних умінь.

7. Визначити структуру змісту навчання навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи».

8. Розробити види та форми контролю навчальних досягнень студентів.

9. Спроекувати робочу програму однієї із дисциплін психолого-педагогічного циклу навчального плану спеціальності «Педагогіка вищої школи».

10. Створити модель базових знань із заданої теми.

11. Побудувати модель перевірки валідності системи тестових завдань.

12. Розробити модель перевірки надійності системи тестових завдань.

13. Спроекувати модель певного заняття (лекції, практичного, лабораторного).

14. Створити модель використання методів навчання на вказаному занятті.

15. Побудувати модель використання засобів навчання на вказаному занятті.

16. Розробити модель освітньо-кваліфікаційної характеристики магістра за спеціальністю 8.000005 «Педагогіка вищої школи».

17. Спроекувати модель освітньо-професійної програми магістра за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи».

Висновки. Таким чином, однією з форм змістового та системного відображення тренінгу є система навчально-пізнавальних завдань, яка може бути підсистемою підручника, навчальної (робочої) програми, методичних рекомендацій, тощо.

Експериментальна перевірка розкритої в публікації системи завдань дозволяє стверджувати про підвищення рівня сформованості відповідної професійної компетентності педагогів.

Представлені завдання слугують змістовою основою для розробки методів і засобів діагностики сформованості вміння моделювати педагогічну діяльність магістрантами.

Література

1. Алесюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алесюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

2. Баксанский О.Е. Когнитивные науки: от познания к действию / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М.: Ком книга, 2005. – 184 с.

3. Бахмат Н. В «Педагогічне моделювання у початковій освіті» / Н.В. Бахмат // Робоча програма спецкурсу. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 15 с.

4. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.

5. Булах І.Є. Створюємо якісний тест: навч. посібник / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2006 – 160 с.

6. Вітвицька С. С. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання [для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – С. 165 – 213.
7. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование / А. Н. Дахин. – Новосибирск, 2005. – 229 с.
8. Євтух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень: моногр. / М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова. – К.: КНЕУ, 2010. – 248 с.
9. Запрудский Н. И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем: пособие для учителя / Н. И. Запрудский. – Минск, 2008. – 336 с.
10. Володарская И. А., Смирнов С. Д. Функции и компетентности преподавателя высшей школы / И. А. Володарская, С. Д. Смирнов // Педагогическое образование. – № 2. – 2007. – С. 27-42.
11. Ковпак І. О. Поняття «міждисциплінарність»: термінологічний дискурс / І. О. Ковпак // Вища освіта України: тематич. випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2011. – № 3 (дод. 1). – Т. 1. – С. 334-339.
12. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К: Знання, 2005. – 486 с.
13. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект: монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград: Видавничий центр КДПУ, 2001. – 348 с.
14. Л. Калініна Тренінги та технологія їх проведення [Електронний ресурс] / Л. Калініна, Л. Карташова, В. Лапінський. – Режим доступу <http://lkartashova.at.ua/publ/1-1-0-12>. – Назва з екрану.
15. Левшин М. М. Принципи проектування педагогічних систем / М. М. Левшин // Вища освіта України: тематич. випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2010. – № 3 (дод. 1). – Т. 1. – С. 75–81.
16. Левшин М. М. Різновекторна модельованість навчального матеріалу в контексті здійснення особистісно-орієнтованого підходу / М. М. Левшин // Вища освіти України. – 2006. – №1. – С. 13–17.
17. Левшин М. М. Інноваційні грані педагогічного моделювання / М. М. Левшин // Вища освіта України: тематич. випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – № 3 (додаток 1). – С. 70 – 75.
18. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія / Є. О. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
19. Луговий В. І. Компетентності та компетенції пояттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України: тематич. випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К.: Гнозис, 2009. – № 3 (дод. 1). – С. 8-14.
20. Луговий В. І. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі / [В. І. Луговий, М. М. Левшин,

О. Ф. Бондаренко та ін.]; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 240 с.

21. Лук'янець В. С. Науковий свідогляд на зламі століть: монографія / [В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська та ін.]. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2006. – 288с.

22. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2005. – С. 135 – 254.

23. Омеляненко С. В. Педагогіка: тестові завдання : навч. посіб. / С. В. Омеляненко. – К.: Знання, 2008. – 391 с.

24. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / [автори: В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.]; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

25. Педагогіка професіонального образования / [под ред. В. А. Слостеніна]. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

26. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии: учеб. [для студ. высш. и сред. учеб. Заведений] / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шияном и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – С. 147 – 167.

27. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.

28. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред.. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид. перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.

29. Педагогічна майстерність : підручник / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид. допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.

30. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / А. В. Семенова. – Одеса : Юридична література, 2009. – 504 с.

31. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2000 – 231 с.

32. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.

33. Технологія проведення тренінгів з формування здорового способу життя молоді/ Г. М. Бевз, О. П. Главник. – К., 2005. – С. 88 – 146.

34. Тітаренко Н. Ю. Проектування підручника для вищої школи / Н. Ю. Тітаренко // Навчальна програма із спецкурсу. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 24 с.

35. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика / пер. с нем. – М.: Генезис, 2003. – С. 8-38.

References

1. Aleksyuk A. M. Pedagogy of Higher Education of Ukraine. History. Theory / A. M. Aleksyuk. – K.: Lybid, 1998. – 560 p.
2. Baksanskiy O. J. Cognitive science: from knowledge to action / O. J. Baksanskiy, E. N. Kucher. – M.: Com knyga, 2005. – 184 p.
3. Bakhmat N. V. «Pedagogic modeling in elementary education» / N. V. Bakhmat // Specialized course work program. – Kamyanets Podilsky, 2008. – 15 p.
4. Bondar V. I. Didactics / V. I. Bondar. – K.: Lybid, 2005. – 264 p.
5. Bulakh I. Ye. Creating a high-quality test: training manual / I. Ye. Bulakh, M. R. Mruha. – K.: Maister clas, 2006 – 160 p.
6. Vitvytska S. S. Workshop on Pedagogics of Higher School: train. manual acc. to the module-rating system of education [for students of Master's course] / S. S. Vitvytska. – K.: Tsentri navchalnoi literatury, 2005. – P. 165 – 213.
7. Dakhin A. N. Pedagogical modeling / A. N. Dakhin. – Novosibirsk, 2005. – 229 p.
8. Yevtukh M. B. Innovative assessment methods of student achievements: Monograph. / M. B. Yevtukh, E. V. Luzik, L. M. Dybkova. – K.: KNEU, 2010. – 248 p.
9. Zaprudskiy N. I. Modeling and designing copyright didactic systems: A guide for teachers / N. I. Zaprudskiy. – Minsk, 2008. – 336 p.
10. Volodarskaya I. A., Smirnov S. D. The functions and competences of a high school teacher / I. A. Volodarskaya, S. D. Smirnov // Pedagogical education. – № 2. – 2007. – P. 27-42.
11. Kovpak I. O. The concept «interdisciplinary»: terminological discourse / I. O. Kovpak // Higher education of Ukraine: special issue «Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology». – 2011. – № 3 (add. 1). – V. 1. – P. 334-339.
12. Kuzminskiy A. I. Pedagogy of Higher School: train. Manual / A. I. Kuzminskiy. – K.: Znanna, 2005. – 486 p.
13. Kushnir V. A. Systemic analysis of educational process: a methodological aspect: Monograph / V. A. Kushnir. – Kirovograd: KDPU, 2001. – 348 p.
14. Kalinina L. Trainings and technology of its realization [electronic resource] / L. Kalinina, L. Kartashov, V. Lapinskyi. / L. Kalinina, L. Kartashova, V. Lapinskyi. – Access mode <http://lkartashova.at.ua/publ/1-1-0-12>. – Name from screen.
15. Levshyn M. Principles of designing pedagogical systems / M. M. Levshyn // Higher education of Ukraine: special issue «Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology». – 2010. – № 3 (add. 1). – V. 1. – P. 75–81.
16. Levshyn M. Vector-varied modeling of study-material in the context of a student-centered approach / M. M. Levshyn // Higher education of Ukraine. – 2006. – № 1. – P. 13–17.
17. Levshyn M. Innovative edges of pedagogical modeling / M. M. Levshyn // Higher education of Ukraine: special issue «Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology». – K.: Hnozis, 2009. – № 3 (add. 1). – P. 70 – 75.

18. Lodatko J. O. Modeling of pedagogical systems and processes: monograph / J. O. Lodatko. – Slovyansk: SDPU, 2010. – 148 p.
19. Luhovyi V. I. Expert knowledge and competence conceptual discourse and terminology / V. I. Lugovyj // Higher education of Ukraine: special issue «Pedagogy of higher education: methodology, theory, technology». – K.: Hnozis, 2009. – № 3 (add. 1). – P. 8-14.
20. Luhovyi V. I. Psycho-pedagogical principles of designing innovative teaching technologies in higher school / [V. I. Luhovyi, M. M. Levshyn, O. F. Bondarenko]; under the general editorship V. P. Andrushchenko, V. I. Luhovyi. – K.: Pedahohichna dumka, 2011. – 240 p.
21. Lukyanets V. S. Scientific convictions at the turn of the century: monograph / [V. S. Lukyanets, O. M. Kravchenko, L. V. Ozadovska]. – K.: PARAPAN, 2006. – 288p.
22. Malafiyik I. V. Didactic: train. manual / I. V. Malafiyik. – K.: Kondor, 2005. – P. 135 – 254.
23. Omelyanenko S. V. Pedagogy: tests: train. Manual / S. V. Omelyanenko. – K.: Znannia, 2008. – 391 p.
24. Personality-oriented technology of education in higher educational institutions: Joint monograph / [authors: V. Andruschenko, N. Divinska, B. Korolev etc.] under the gen. ed. V. Andrushchenko, V. Luhovyi. – K.: Pedahohichna dumka, 2008. – 256 p.
25. Pedagogy of vocational education / [ed. V. A. Slstenina]. – M.: Akademia, 2004. – 368 p.
26. Pedagogy: pedagogical theories, systems, technologies: textbook [for stud. of second. and higher ed. inst.] / [C. A. Smirnov, I. B. Kotova, E. N. Shiyani, etc.], ed. S. A. Smirnov. – M.: Akademia, 1999. – P. 147 – 167.
27. Pedagogy of Higher School / [V. P. Andruschenko, I. J. Bekh, I. S. Voloshchuk etc.], Ed. V. H. Kremen, V. P. Andruschenko, V. I. Luhovyi. – K.: Pedahohichna dumka. – 2009. – 256 p.
28. Pedagogy of Higher School: train. manual. / [Z. N. Kurlyand, R. I. Hmelyuk, A. V. Semenov etc.] Ed. Z. N. Kurlyand – K.: Znannia, 2007. – 495 p.
29. Pedagogical skills: train. manual / [I. A. Ziazun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos etc.]; ed. I. A. Ziazun – K.: Vyscha shkola, 2004. – 422 p.
30. Semenova A. V. Modeling paradigm in training future teachers: monograph / A. V. Semenova. – O.: Yurydychna literatura, 2009. – 504 p.
31. Semychenko V. A. Psychological structure of educational activities: teach. manual / V. A. Semychenko V. S. Zasluzheniuk. – K.: Kyivskiy universytet, 2000 – 231 p.
32. Sysoeva S. O. Education and identity in a post-industrial world: monograph / S. O. Sysoeva. – Khmelnytsky: HGPA, 2008. – 324 p.
33. Technology training of a healthy lifestyle forming / G. M. Bezv, O. P. Hlavnyk. – 2005. – P. 88 – 146.
34. Titarenko N. Y. Designing of manual for high school / N. Y. Titarenko // Training Program course. – K.: M. P. Drahomanov NPU. – 24 p.

35. Fopel K. Technology of trainings. Theory and Practice / trans. from german – M: Henesis, 2003. – P. 8-38.

Левшин Н. Н., Титаренко Н. Ю.

ОТОБРАЖЕНИЕ ТРЕНИНГА В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

На примере тренинга «Моделирования педагогической деятельности в высшей школе» наводится его развертывание в виде системы тренинговых занятий, которые могут быть компонентом рабочей программы, методических рекомендаций, учебника из определенной педагогической дисциплины.

Ключевые слова: *тренинг, моделирование, педагогическая деятельность, компетентность, умение моделировать, проектирование.*

Levshin N. N., Titarenko N. U.

REPRESENTATION OF THE TRAINING IN THE SYSTEM OF TEACHING AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article is devoted to the disclosure of the forms of presentation of training, as its component. The training «Modeling of educational activities in higher school» is given as an example in its development in the form of training sessions, which can be a component of the working program, guidance, educational textbook on a particular subject. In the activity of higher educational institutions becoming increasingly common professional trainings. Unlike the psychological and communicative trainings, they are aimed at the formation of certain professional skills of future specialists. However, their position in the system of methodical provision, in particular textbooks, described incomplete.

Keywords: *training, modeling, teaching activities, competence, ability to model, design.*

ВИХОВНІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ»

Ю. Б. Малієнко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: j-b-m@ukr.net*

У статті розкрито виховні аспекти змісту підручників з історії Середніх віків, висвітлено їх потенціал щодо удосконалення виховного процесу на уроках зазначеного курсу.

Ключові слова: *особистісно-орієнтований, когнітивно-виховний чинник навчання, толерантність, виховний потенціал підручника, зміст шкільного підручника з історії Середніх віків.*

Постановка проблеми. Видатний український педагог В. Сухомлинський зазначав, що бути вихователем учителеві історії означає не тільки розкривати істини, а й безпосередньо звертатися до духовного світу вихованців, доторкатися до тих чутливих струн людської душі, які відгукуються на події суспільного життя [12, с.393].

Скільки б не пройшло років відтоді, як творив В. Сухомлинський, стільки вражатиме педагогів життєвість його висновків. Й сьогодні, коли школа модернізується, оновлюється зміст її діяльності, обидва пріоритетних напрямки її функціонування – інтелектуальний та виховний залишаються незмінними. Особливістю сьогодення шкільної історичної освіти стає взаємодія когнітивного та виховного чинників, що втілюється у загальноосвітню практику через особистісно орієнтований підхід до навчання. Власне ця позиція загальна для усіх предметів суспільствознавчого циклу, щодо обраної нами історії Середніх віків, то це обумовлено значним виховним потенціалом, який має для учнів зміст зазначеного курсу.

Аналіз останніх досліджень свідчить про актуальність виховних аспектів процесу навчання. У новій редакції Державного стандарту визначено, що завданнями освітньої галузі «Суспільствознавство» є підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій [1]. Крім того, кожний компетентнісний аспект Державного стандарту має виховну складову, зокрема, загальнокультурна компетентність – здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності[1].

Провідні напрямки розвитку виховного процесу в Україні визначені в Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [7]. Відповідно позицій зазначених документів, сформульовані й завдання у чинній програмі з історії, зокрема з історії Середніх віків.

Загальні проблеми виховання розглядалися І. Бехом, М. Гузиком, О. Сухомлинською та ін. Цікавими для нашого дослідження стали розвідки Н. Островерхової, присвячені вихованню учнів в процесі навчання. Окремі виховні аспекти на уроках всесвітньої історії, зокрема, історії Середніх віків, досліджувалися радянськими методистами К. Агібаловою, О. Бахтіною, Г. Годером Г. Донським, Г. Цвікальською та ін. Разом з тим, робіт, які б реалізовували загальні позиції науковців у конкретних теоретико-методичних розвідках, присвячених розв'язанню виховних проблем в курсі історії Середніх віків, поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Автор ставить за мету виявити та розкрити виховний потенціал підручників з історії Середніх віків; показати актуальність взаємодії когнітивного та виховного чинників, що реалізується на уроках всесвітньої історії у 7 класі з урахуванням потреб, вікових та індивідуальних особливостей учнів; обґрунтувати доцільність відбору форм, методів і засобів виховання семикласників, відповідно до змісту навчального матеріалу, виховної мети та завдань.

Основна частина. Метою виховання є формування морально-духовної життєво компетентної особистості, яка успішно самореалізується в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал. Виховна мета є спільною для всіх ланок системи виховання та є критерієм ефективності виховного процесу [7].

Виховні завдання курсу «історія Середніх віків» реалізуються як на уроках, так і у позаурочний час. Відповідно до мети нашої статті, зупинимося на виховних можливостях сучасних підручників з історії Середніх віків О. Крижанівського і О. Хірної, І. Ліхтея та Н. Подалаяк [5, 6, 9], якимисьогдні послуговується школа. Визначення і реалізація провідних когнітивно-виховних ідей на уроках всесвітньої історії у 7 класі сприяють самовихованню дитини, основними етапами якого стають уявлення про морально-етичні норми, засвоєння їх на рівні понять, що складають емоційну та інтелектуальну основу моральних переконань людини. [11, с.16].

Для розкриття теми нами визначено поняття «когнітивно-виховний аспект» в курсі «історія Середніх віків». Ми розуміємо це як сукупність пізнавальних, формувальних, аксіологічних факторів, що, спираючись на особливості змісту курсу, сприяють саморозвитку та самовихованню учнів.

Саме на уроках з історії Середніх віків учні знайомляться з важливими процесами становлення сучасної цивілізації в різних її проявах: політичному, економічному, культурному; із зародженням європейського парламентаризму, з першими документами про права людини та іншими важливими аспектами середньовічної спадщини. Тому пізнавально-виховний процес на уроках всесвітньої історії у 7 класі має свою специфіку, що обумовлюється як змістом

самого предмету, так і віковими особливостями семикласників: 1) в епоху Середніх віків значною мірою формується фундамент сучасних загально-людських цінностей, що дає можливість учням краще зрозуміти норми етики і моралі сьогодення; 2) політична історія Середньовіччя сприяє формуванню в учнів ідеї про європейську єдність, що в сучасних інтеграційних умовах має значний громадянський потенціал; 3) розуміння динаміки економічного розвитку середньовічної Європи дозволяє семикласникам розібратися у багатьох питаннях сучасної історії і сприятиме розвитку прагматичних аспектів виховання; 4) вивчення питань про видатні досягнення світової культури V-XV століть, зокрема архітектури, скульптури, образотворчого мистецтва, активізує естетичне виховання; 5) романтизм рицарських часів багато в чому співпадає з віковим романтизмом семикласників.

Важливу роль на уроках всесвітньої історії у 7 класі відіграють питання церкви: піднесення і розкол християнства, зародження і розвиток ісламу, особливості буддизму. Проте найбільша увага у змісті підручників приділяється католицизму, який в цей період стає провідною об'єднуючою силою західноєвропейського суспільства, формує його моральні цінності. Водночас семикласники знайомляться з життєдіяльністю Мухаммада і створенням ісламу. Таким чином в учнів формуються такі важливі сьогоденні поняття, як «західний світ» і «арабський світ». У зв'язку з цим важливо показати спільні мотиви обох релігій

В цілому зміст підручників з історії Середніх віків дозволяє вчителю проводити системну роботу по вихованню толерантності в учнів, що сприяє становленню громадянської компетентності – здатності учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства[1]. Цей напрямок передбачає діяльність педагога у двох напрямках. Перший – формування шанобливого ставлення до різних точок зору, які висловлюються учнями під час дискусій, роботи в малих групах тощо. Другий – виховання толерантності на прикладі суперечливих подій історії, де відсутність поваги до людини, її поглядів і переконань, супроводжувалася значними жертвами, втратами і трагедіями. Такими темами в курсі історії Середніх віків є питання церковного розколу, інквізиції, Хрестових походів, повстань, єврейських погромів тощо. Важливо, щоб учні зрозуміли причини суспільних протиріч, чинники їх тривалості, представляли можливі шляхи їх усунення. Складність вирішення проблем толерантності полягає в значній емоційності цих питань як в історичному, так і сучасному виховному просторі. Це вимагає від учителя особливої поміркованості, яку він має передати своїм вихованцям.

- Наведіть приклади згубного впливу війн на середньовічне суспільство (церкву, селян, ремісників, городян).

Важко переоцінити естетичний аспект виховання учнів, який реалізується на прикладі видатних творів образотворчого мистецтва, архітектури, скульптури, літератури епохи Середньовіччя. Естетичне виховання спрямоване на

розвиток у зростаючої особистості широкого спектра почуттів – здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва. Важливою є ерудиція у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність в мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти за інших як ознака духовної зрілості [7].

Підручники дають різноманітні ілюстрації пам'яток V – XV ст.: незатишних романських храмів, потужних замків-фортець, величної готики соборів і ратуш, вузьких, похмурих і, водночас, яскравих вулиць середньовічних міст, рицарського озброєння тощо. Автори по-різному вирішують питання експонування візуального матеріалу в підручниках. Н. Подаляк, О. Крижанівський подають великі фотографії відповідних пам'яток, І. Ліхтей розміщує їх на окремих сторінках, але у будь-якому варіанті вчителі можуть організувати роботу учнів щодо аналізу представлених шедеврів. За умов очевидного браку традиційної та мультимедійної наочності підручники стають для семикласників мало не єдиними джерелами пізнання архітектурних та живописних здобутків Середньовіччя. Системна культурологічна робота на уроках історії допоможе учням оцінити внесок Середніх віків у світову духовну спадщину.

Важливими для сучасних школярів є питання розвитку освіти у V-XV ст., адже сучасна школа багато в чому завдячує середньовічній. Оцінюючи емоційний вплив світової культури на свідомість учнів, відомий педагог Л. Виготський писав що «розумні емоції» забезпечують індивідуалізацію в особистому духовному досвіді дитини величезного багатства цінностей, накопичених людством. Поєднання візуальних і текстових форм подачі матеріалу робить урок не тільки цікавим та пізнавальним, а й сприятиме ефективному естетичному вихованню.

Важливим загальним принципом виховної роботи на уроці стає зіставлення моральних норм Середньовіччя з сучасними, їх порівняння з точки зору історичного періоду й сьогодення, оцінка еволюції, яку вони пройшли за певний історичний час.

Відомо, що навіть найважливіший історичний матеріал залишиться абстрактним, поки він не стане актуальним для кожного учня. Це стосується як навчального, так і виховного аспекту уроку, особливо при формуванні аксіологічної компетентності, яка передбачає вміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху й розвитку [10, с.5]. Зміст курсу історії Середніх віків дозволяє формувати ціннісні орієнтири на кожному уроці, що суттєво впливає на процес становлення особистості.

Значний виховний потенціал має навчальний матеріал підручників про рицарські чесноти та мужність французів в період Столітньої війни, про працьовитість селян і ремісників та підприємливість і сміливість перших буржуа, їх прагнення до дій. Відомий радянський методист Г. Донської писав: «В епоху Відродження на зміну попередньому взірцю людини – «монаху-подвижнику» або бездоганному рицарю прийшла нова постать – ризикований підприємець,

який вірить у свої сили і вимірює свою цінність тільки особистими успіхами» [3, с.82]. Робота з текстом підручника дозволяє учням поступово розглядати на уроках еволюцію Середньовіччя. Відпрацьовуючи навчальний матеріал, учні поступово усвідомлюють, як у V – XV ст. формувалися уявлення про людську честь і гідність, як взірцем ставала людина, що прагне до знань та самовдосконалення. При цьому вчителю важливо показати становий характер моралі та відповідних цінностей. Не обговоривши з дітьми цього питання, не можливо буде потім показати їм велич гуманізму, який об'єднував людей не за походженням, за особистими якостями.

- Поміркуйте, чому такі поняття, як «особистість», «індивідуальність», «права людини» могли поширитися в Середні віки тільки в епоху Ранняго Відродження.

Одне з провідних завдань морального виховання полягає у тому, щоб навчити школярів характеризувати історичну постать, розбиратися в її почуттях, вчинках і мотивах поведінки, оцінювати їх з точки зору моралі. Сучасні підручники дозволяють це робити як на уроці, так і позаурочний час. У підручнику Н. Подалаяк матеріал про видатних діячів Середньовіччя вміщено під окремою рубрикою «Подробиці», І. Ліхтей пропонує учням знайомитися з постатями епохи у рубриці «Вивчаємо джерела», а О. Крижанівський – «Вічна-віч».

Як казали давні римляни, слова навчають, а приклади захоплюють. Підручники зобразили багатьох патріотів, що боролися за честь своєї Батьківщини, за її незалежність і свободу. Тому вчитель неодмінно має зосереджувати увагу на діяльності Яна Гуса, Яна Жижки, Жанни Д'Арк, Дмитрія Донського та інших. Такий матеріал впливає однаково сильно як на думку дитини, так і на її почуття.

Для інтенсифікації процесу виховання на уроках історії Середніх віків варто використовувати також особливий тип навчальної літератури – «Книга для читання з історії». Відомий дидакт А. Дистервег писав: ««Книга для читання з історії» має бути в руках у кожного учня» [2, с. 46]. Автор цієї статті – співупорядник «Книги для читання з історії середніх віків» – першого подібного видання незалежної України [4]. В ній зібрано матеріал для більшості тем, передбачених чинною програмою, необхідний для проведення виховної роботи як на уроках, так і в позаурочний час. Вважаємо, що одним з найважливіших наслідків системного використання художньої літератури стає активізація пізнавальних здібностей учнів, звернення дитини до книги як до одного з основних носіїв знань, що особливо важливо в умовах сучасного зниження інтересу до навчання.

Взаємодія виховних та розумових чинників реалізується також в ідеї розумового виховання – одного з основних компонентів виховного аспекту уроку[8]. На думку Н. Островерхової, мета розумового виховання – розвиток творчих здібностей учнів і формування світогляду. Основні завдання розумового виховання: розвиток мислення, вміння пояснювати сутність явищ і

використовувати їх у практичній діяльності; забезпечення гармонійної єдності розвитку мислення, почуттів, волі та діяльності; розвиток і формування дослідницьких умінь (спостереження, аналіз, синтез, узагальнення, проектування, прогнозування, моделювання тощо); розвиток допитливості, жадоби до знань; формування в учнів уміння активно сприймати світ, керуватись у практичній діяльності власними переконаннями[8].

Аналіз особливостей змісту курсу історії Середніх віків дозволив нам визначити основні напрямки роботи вчителя, спрямовані на активізацію саморозвитку та самовиховання семикласників: *аксіологічний* – формування морально-ціннісних орієнтирів семикласників засобами порівняльно-дослідницьких методів навчання, використанням художньої літератури, позакласними заходами; *виховання толерантності* – систематична робота вчителя над створенням у семикласників правильних уявлень про природу суспільних протиріч, розбіжностей, насамперед, релігійних і міжнаціональних, що виникли в епоху Середньовіччя і існують дотепер; виховання терпимості й поваги до чужих думок, поглядів, переконань; *естетичний* – ознайомлення учнів з видатними досягненнями світової культури, насамперед, Раннього Відродження, з особливостями романського і готичного стилів архітектури, різними видами образотворчого мистецтва (ікона, вітраж, фреска, мініатюра, гравюра тощо), виховання шанобливого ставлення до них; *психологічний* – створення на уроці умов, максимально сприятливих для саморозвитку дитини, ситуації, коли сам урок стає зразком відносин між людьми, коли зберігається паритет між змістом уроку і відносинами між учасниками навчального процесу; *прагматичний* – формування в учнів вміння використовувати знання, набуті на уроках історії Середніх віків, для визначення морального аспекту подій, явищ минулого і сьогодення.

Розуміння школярами складних, багатокомпонентних подій Середньовіччя, безумовно, позитивно впливає на внутрішній стан дитини. Досліджуючи історичні, життєві ситуації, учні вчаться приймати власні рішення, робити обґрунтований вибір. Усе це веде до саморозвитку, самовиховання учнів, до самовизначення особистості, що, зрештою, і є провідними завданнями виховання. Активне стимулювання учнів до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями [13, с.37-38].

Сучасне викладання історії вимагає від учителя впровадження активних форм навчання, які не тільки надають уроку необхідної динаміки, а і сприяють виховному процесу, закладаючи основи активної життєвої позиції. Історія Європи V-XV ст. дає можливість учителю розкрити учням процес формування нового типу людини – самостійної, діяльної, підприємливої, яка активно застосовувала знання та досвід для досягнення своєї мети. Як показує досвід роботи, такі теми, як еволюція середньовічного міста, розвиток торгівлі і грошових систем, технічний прогрес цікаві сучасним школярам. Цей навчальний матеріал дозволить вчителю проводити виховну роботу у такому важливому напрямку, як формування навчального прагматизму: вміння

не тільки здобувати, а й постійно використовувати набуті знання для оцінки історичних подій, проведення історичних паралелей, для міркування над моральним аспектом явищ минулого і сьогодення. Це поступово формує у семикласників уявлення про знання як дійсно важливу цінність у шкалі учнівських пріоритетів. Отже відбувається раціональна інтеграція у виховному процесі на уроці основних компонентів системи всебічного виховання особистості (морального, розумового, економічного, естетичного та ін.) [8].

Висновки. Вивчення середньовічного міленіуму, аналіз значних якісних змін, що відбулися у стосунках між людьми і формували відповідні моральні ідеали, дозволяє сучасному вчителю здійснювати когнітивно-навчальну взаємодію, яка закладає основи гармонійно розвинутої особистості.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Текст] // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>
2. Дистервег А. Методика истории [Текст] / А. Дистервег – б.м, б.г. – 132 с.
3. Донской Г. М. Нравственное воспитание в обучении истории средних веков в 6 классе: Кн. для учителя [Текст] / Донской Г. М. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.
4. Книга для читання з історії середніх віків: Навчальний посібник для 7-го кл. загальноосвітн. навч. закл. [Текст] / Клименко Н. П., Малієнко Ю. Б. – К., 2004. – 304 с.
5. Крижановський О. П., Хірна О. О. Історія середніх віків: Підруч. для 7-го кл. [Текст] / О. П. Крижановський – Орієна-Нова, 2007. – 271 с.
6. Ліхтей І. М. Історія Середніх віків: Підруч. для 7-го кл. [Текст] / І. М. Ліхтей. – Грамота, 2007. – 296 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 31.10.2011 № 1243 [Текст] // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/img/zstored/files/1243.
8. Островерхова Н. Моральне виховання учнів у процесі навчання [Текст] // Н. Островерхова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/upbring/74>.
9. Подаляк Н. Г. Історія середніх віків: Підруч. для 7-го кл. [Текст] / Н. Г. Подаляк – Генеза, 2007
10. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті [Текст] / О. І. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3-12.
11. Разбегаева Л. П. Формирование нравственных знаний и оценочных суждений в обучении истории: Учеб. пособие к спецкурсу. [Текст] / Разбегаева Л. П. – Волгоград: Перемена, 1997. – 130 с.
12. Сухомлинський В. О. Народження громадянина – Вибр. Твори у 5-ти т. [Текст] / В. О. Сухомлинський В. О. – К., 1977, т. 3,
13. Якиманская И. С. Разработка технологии личностного ориентированного обучения [Текст] / И. С. Якиманская И. С. Вопросы психологии. – 1995. – № 2

References

1. Derzhavniy standart bazovoyi i povnoyi serednoyi osvity [State standard of base and complete secondary education]//available in the electronic resource <http://osvita.ua/legislation/>
2. Disterveg A. Metodika istorii [Method of history][Text] // A. Disterveg – w.t, w.y. – 132 p.
3. Donskoy G. Nравstvennoe vospitanie v obuchenii istorii srednikh vekov v 6 klasse [Moral education in teaching the history of Middle ages in the 6th class] // G. Donskoy – M., 1986. – 96 p.
4. Knyha dlya chytannya z Istorii serednikh vikiv: Navchalnyi posibnyk dlya 7-ho kl. zahalnoosvitn. navch.zakl [A reading book on history of middle ages / N. Klimenko, Yu.Maliyenko] – K., 2004. – 304 p.
5. Kryzhanovskiy O., Khrna O. .Istoriya serednikh vikiv: Pidruch. dlya 7-go kl [History of middle ages] – K., 2007. – 271 p.
6. Lykhtey I. .Istoriya serednikh vikiv: Pidruch. dlya 7-go kl [History of middle ages] – K., 2007. – 296 p.
7. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukraini 31.10.2011 №1243 [Tekst] [Order of Department of education and science, youth and sport of Ukraine 31.10.2011 №1243 [Text] // available in the electronic resource www.mon.gov.ua/img/zstored
8. Ostroverkhova N. Moralne vykhovannya uchniv u protsesi navchannya [Tekst] [Moral education of students in the academic process [Text] // available in the electronic resource <http://osvita.ua/school/method/upbring/>
9. Podalyak N. Istoriya serednikh vikiv: Pidruch. dlya 7-go kl [History of middle ages] – K., 2007. – 271 p.
10. Pometun O. Kompetentnisnyi pidkhd u suchasniy istorichniy osviti [Tekst] / O.I Pometun // Istoriya v shkolakh Ukraini. [Competence-based approach to modern historical education] / O. Pometun // History in schools of Ukraine – 2007. – № 6. – C. 3-12.
11. Razbegayeva L. Formirovanie нравstvennykh znaniy i otsenochnykh suzheniy v obuchenii istorii: Ucheb. posobie k spetskursu. [Tekst] / Razbegaeva L. P.– Volgograd. [Forming of moral knowledges and evaluation judgments in teaching of history] / Volgograd, 1997. – 130 c.
12. Sukhomlynskyi V. O. Narodzhennya hromadyanyna – Vybr. Tvory u 5-ty t. [Tekst] [Birth of a citizen[Text] / V. Sukhomlynskyi / Selected works in 5 volumes –K., 1977, volume 3.
13. Yakimanska I. Razrabotka tehnologii lichnostnogo orientirovannogo obucheniya [Tekst] / Yakimanskaya I.S Voprosy psikhologii [Development of technology of the personality oriented teaching Text] / I. Yakimanska Questions of psychology. – 1995. – № 2

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ «ИСТОРИЯ СРЕДНИХ ВЕКОВ»

В статье раскрыты воспитательные аспекты содержания учебников «История Средних веков», освещен их потенциал, касающийся усовершенствования воспитательного процесса на уроках соответствующего курса.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный, когнитивно-воспитательный аспект обучения, толерантность, воспитательный потенциал учебника, содержание школьного учебника по истории Средних веков.*

Maliyenko J.

EDUCATE ASPECTS OF MAINTENANCE OF TEXTBOOKS ARE «HISTORY OF MIDDLE AGES»

In the article educate aspects of maintenance of textbooks are exposed «History of Middle ages», their potential, touching the improvement of an educate process on the lessons of the proper course, is lighted up.

The aim of education is forming of morally-spiritual vitally competent personality, that successfully realized in society as a citizen, family man, professional. An educator aim is general for all links of the system of education and is the criterion of efficiency of educator process.

Exactly on lessons from history of Middle ages students meet with the important becoming of modern civilization in her different displays: political, economic, cultural; with the origin of European parliament, with the first monuments man and other important aspects of medieval inheritance.

On the whole maintenance of textbooks on history of Middle ages allows to the teacher to conduct system work on education of tolerance for students, that assists becoming of civil competence – ability of student actively, responsibly and effectively to realize right and duties with the aim of development of democratic society.

Keywords: *personal oriented education, cognitive and educational aspects, tolerance, educate potential of textbook, the content of History of Middle ages text-books.*

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОПРАЦЮВАННЯ СТАТЕЙ ПІДРУЧНИКА

Т. С. Мартинюк,

*вчитель-методист Білоцерківської загальноосвітньої
школи I-III ступенів №18, вчитель географії,
e-mail: mtsmartinyk@ukr.net;*

С. І. Сударікова,

*методист науково-методичного центру управління
освіти і науки Білоцерківської міської ради,
e-mail: sudarikova_s@ukr.net*

У статті висвітлено питання використання методичного потенціалу підручника та організації діяльнісного підходу до роботи учнів з ним у процесі навчання географії. Показано, що спільна діяльність учнів у процесі освоєння навчального матеріалу сприяє формуванню найважливіших загальнонавчальних умінь— прийомів інформаційно-комунікативної діяльності, що забезпечують засвоєння програмних знань та є основою для самонавчання.

Ключові слова: підручник, методичний потенціал, організація навчання, інтерактивне навчання, технології.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в освіті зробили актуальним звернення педагогів до проблем застосування активних та інтерактивних методів навчання. Завдяки чисельним публікаціям і системі додаткової освіти у свідомості людей поступово закладається думка, що саме інтерактивні технології навчання створюють необхідні умови як для становлення і розвитку компетенцій, так і для розвитку й виховання особистісно активних громадян із відповідною системою цінностей.

Аналіз останніх джерел. За останні декілька років українськими вченими створено нове покоління підручників для різних курсів шкільної географії. Цієї проблеми неодноразово торкалися в своїх дослідженнях М. М. Баранський, Л. М. Булава, В. П. Корнєєв, Л. І. Круглик, Н. В. Муніч, Т. Г. Назаренко, М. О. Откаленко, В. Ю. Пестушко, О. Я. Скуратович, А. Й. Сиротенко, Л. В. Тищенко, О. М. Топузов, Г. Ш. Уварова, П. Г. Шищенко та інші вчені. Значний внесок також зробили вчені-психологи, зокрема А. Д. Копилова, Е. І. Корман, Е. І. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер та багато інших. Нині роботі з підручником на уроках географії приділяється значна увага. Тому, питання підвищення ефективності використання підручника залишається актуальною проблемою в шкільному навчанні географії.

Формулювання мети статті. Однією з умов підвищення ефективності вивчення географії в сучасній школі є побудова процесу навчання на техноло-

гічній основі з урахуванням ідей гуманізації навчання та гуманітаризації географічної освіти. Для цього необхідно створити комфортні умови навчання, де кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність та успішність.

Основна частина. Яким чином необхідно організувати роботу з підручником, щоб гарантувати досягнення учнями результатів навчання, спрямованих на «формування освіченої творчої особистості», що передбачено стандартом освіти?

Сутність інтерактивних методів полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії учнів: співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними об'єктами навчання[1, с. 27]. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення, виховуються почуття толерантності.

Інтерактивність у навчанні дає можливість педагогам вибрати спеціальні методичні технології організації роботи з підручником. Суттєвим є і вибір форми навчання: колективної, навчання в співпраці, групової, індивідуальної, в парах, індивідуалізованої (відповідно до цілей навчання, складності тексту, індивідуальних можливостей та ін.) і реалізація через сукупність конкретних прийомів, які є складовими методу навчання.

Структура організаційної роботи



Основою будь-якої методики навчання є задіювання під час сприйняття навчальної інформації майже всіх рецепторів: слухових, зорових, тактильних.

За статистикою, людина сприймає за допомогою зору 90% інформації, з них 70%—за рахунок читання. Отже, необхідно не просто вміти читати, а й оволодіти навичками читання як одним із засобів інтелектуальної діяльності[2, с.56-78].

Серед застосовуваних діяльнісних технологій роботи учнів зі складовими підручника найпоширенішими є:

- динамічне і критичне читання (мислення) – аналіз тексту;
- читання способом «маркування»;
- опрацювання способом заміни розповідних речень тексту на питальні;
- формулювання відкритих запитань;
- активізація пізнавальної діяльності – дидактичні ігри (географічні розминки, гра в слова, перефразування);
- формування візуальних умінь та навичок – згортання інформації у схеми, таблиці, побудова смислового куща, побудова діаграм;
- формування географічних понять – пояснення етимології (походження) й семантики (змісту) іншомовних термінів або робота з термінологічним покажчиком підручника;
- навчання самоконтролю навчальних досягнень з використанням додатків підручника, спеціально розроблених завдань у поєднанні з іншими методичними прийомами – комп'ютерною підтримкою.

Застосовані інтерактивні технології організації роботи учнів з підручником дають високі показники в засвоєнні алгоритму дій, вмінні виявляти та усвідомлювати суттєве, робити та формулювати висновки, вмінні доводити власні гіпотези, думки, вести полеміку, застосуванні прийомів логічного мислення для перенесення знань у реальне життя[3, с.93].

У процесі організації роботи учнів з підручником на уроках географії у ланцюзі підручник -> учитель -> учень ланкою зв'язку є інформація. Через друковане слово підручника передається географічна інформація[4].

Діяльнісна організація роботи учнів з підручником стає продуктивною, якщо в процесі читання вони коментують, аналізують навчальний матеріал, ілюструють, знаходять головну думку, виділяють основне в прочитаному, встановлюють взаємозв'язок будови та функцій, ознаки пристосування до умов існування, формулюють висновки, з'ясовують взаємозв'язки з попередніми темами, порівнюють географічні процеси та явища, розв'язують ситуаційні завдання. Важливими підходом в роботі з підручником вважаються генералізація та конкретизація як основні способи популяризації географічних знань[5].

Під час організації роботи учнів з інформаційними джерелами, зокрема з підручником, широко застосовується репродуктивний метод, за допомогою якого вчитель навчає прийомів самостійного оволодіння знаннями, формує навички самоконтролю, уміння проводити самопостереження.

Основними формами організації методичних підходів щодо організації роботи учнів з підручником географії є:

- ✓ інтерактивне навчання (діалог, полілог, творча співпраця, елементи бесіди, міні-лекція) індивідуальна й індивідуалізована робота (самостійна робота, групова робота, міні-тренінг з класом, створення спільного проекту, дидактична гра, географічні розминки);

- ✓ навчання, яке взаємодіючи ґрунтується на досвіді (творчі та проблемно-пошукові завдання);

- ✓ групове, індивідуалізоване, самостійне навчання різних типів читання тексту підручника, прийомів роботи з апаратом орієнтування та організації засвоєння знань;

- ✓ навчання прийомів роботи з довідковим апаратом підручника та іншими його складовими («Змістом», «Додаток», «Словник термінів» та ін.).

Така організація роботи визначає:

- ✓ посилення процесуальної сторони навчання (мотивація – спонукання до пошуку знань;

- ✓ навчання умінню приймати рішення, переносити здобуті знання в інші ситуації, передбачати результати своєї діяльності, способів взаємодії, видів контактів у групі, парах.

- ✓ формування навичок осмислення прочитаного, аналізу картосхем, діаграм, візуальних умінь, концентрації уваги на основному (показ, демонстрування, знаходження у тексті етимології та семантики термінів тощо)

- ✓ навчання плануванню пізнавальної діяльності, прийомів організації самостійної роботи учнів з підручником;

- ✓ формування вмінь цілеспрямовувати пізнавальну діяльність і дотримуватися алгоритмічних дій;

- ✓ ознайомлення з прийомами логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація);

- ✓ формування навичок усунування несуттєвого, другорядного;

- ✓ навчання основ теоретичного мислення – розуміння наукових засад розвитку географічних знань, уміння бачити закономірності географічних явищ;

- ✓ навчання способів самостійного вирішення нових завдань на основі набутих знань.

Конкретними діяльними прийомами є підготовка учнями цікавих повідомлень, запитань до «Географічної вікторини» або «Географічної розминки», знаходження помилок на схемах, створення комп'ютерної пізнавальної гри, створення ситуації успіху, емоційного здивування тощо. За умови досконалого методичного апарату підручника така технологія організації роботи учнів з ним відіграватиме провідну роль.

Імітаційно-моделюючі навчальні технології стимулюють формування практичних навичок, розвивають уявлення та інтуїцію. Гра змінює мотиви навчання: знання забезпечують успіх учнів у реальному для них процесі, а не колись, у далекому майбутньому, наближує навчання до практичного життя[6]. Роботу з інформацією доцільно поєднувати з творами мистецтва:

зверненнями до праць відомих художників, композиторів, поетів, письменників, відео фрагментів, комп'ютерної підтримки.

Дітям пропонують залежно від їх індивідуальних здібностей і нахилів зобразити виучувані об'єкти, написати вірш або твір іншого жанру.

Висновки. Таким чином, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове спілкування між вчителем і учнем. Тому вчитель організує навчальний процес так, що практично всіх учнів залучено в процес пізнання. Спільна діяльність учнів у процесі освоєння навчального матеріалу означає, що кожний робить свій внесок, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. В умовах доброзичливості, взаємної підтримки учні одержують не тільки знання, але й розширюють свій кругозір, що переводить пізнавальну діяльність на більш високі форми кооперації і співробітництва. У ході діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми.

Підручник із географії, складений відповідно до навчально-виховних завдань, змісту шкільного курсу, вікових особливостей учнів, дає змогу формувати найважливіші загальнонавчальні уміння учня – прийоми інформаційно-комунікативної діяльності, що забезпечують засвоєння програмних знань та є основою для самонавчання.

Література

1. Врублевська М. О. Секрети успішного уроку географії: [Навч. – метод. посіб.] / М. О. Врублевська. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 141 с. – (Б-ка журн. «Географія»; Сер. «Урок від А до Я» Вип.8(20)).
2. Довгань Г. Д. Інтерактивні технології на уроках географії: [Навч. – метод. посіб.] / Г. Д. Довгань. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 126 с. – (Б-ка журн. «Географія»; Вип.5(17)).
3. Жемеров О. О. Робота з підручником географії у загальноосвітній школі : Методичний посібник / О. О. Жемеров, О. М. Карпенко. – Харків: ХНУ, 2010. – 20 с.
4. Корнєєв В. П. Дидактичні і методичні засади підручника географії [Текст] / В. П. Корнєєв / Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – С. 85–102.
5. Корнєєв В. П. До проблеми ефективності підручників з географії [Текст] / В. П. Корнєєв. / Географія. – 2007. – №18. – С. 2–4.
6. Яськова А. О. Використання інтерактивних методів у викладанні географії / А. О. Яськова / Географія. – 2006. – Лют. (№ 3). – (Дод.). – С. 1–8.

References

1. Vrublevs'ka Mariya Oleksiyivna. Sekrety uspishnoho uroku heohrafiyi: [Navch. – metod. posib.] / M. O. Vrublevs'ka. – Kh.: Vyd. Hrupa «Osnova», 2005. – 141 s. – (B-ka zhurn. «Heohrafiya»; Ser. «Urok vid A do Ya» Vyp.8(20)).

2. Dovhan' H.D. Interaktyvni tekhnolohiyi na urokakh heohrafiyi: [Navch.-metod. posib.] / H. D. Dovhan'. – Kh.: Vyd. hrupa»Osnova», 2005. – 126 s. – (B-ka zhurn. «Heohrafiya»; Vyp.5(17)).

3. Zhemerov O.O. Robota z pidruchnykom heohrafiyi u zahal'noosvitniy shkoli : Metodychnyy posibnyk / O.O. Zhemerov, O.M. Karpenko. – Kharkiv: KhNU, 2010. – 20 s.

4. Kornyyev V.P. Dydaktychni i metodychni zasady pidruchnyka heohrafiyi [Tekst] / V.P. Kornyyev/ Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats'. – K.: Ped. dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 85–102.

5. Kornyyev V.P. Do problem efektyvnosti pidruchnykiv z heohrafiyi [Tekst] / V.P. Kornyyev. / Heohrafiya. – 2007. – N.18. – S. 2–4.

6. Yas'kova A.O. Vykorystannya interaktyvnykh metodiv u vykladanni heohrafiyi / A. O. Yas'kova / Heohrafiya. – 2006. – Lyut. (N. 3). – (Dod.). – S. 1–8.

Мартынюк Т.С., Сударикова С.И.

ДЕЯТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАБОТЫ СО СТАТЬЯМИ УЧЕБНИКА

В статье рассмотрен вопрос использования методического потенциала учебника и организации деятельного подхода к работе учащихся с ним в процессе обучения географии. Показано, что совместная деятельность учащихся в процессе усвоения учебного материала способствует формированию главных общеобразовательных умений – приёмов информационно-коммуникативной деятельности, которая обеспечивает усвоение программных знаний и является основой для самообразования.

Ключевые слова: учебник, методический потенциал, организация обучения, интерактивное обучение, технологи.

Martynyuk T.S., Sudarikova S.I.

ACTING APPROACH AS TECHNOLOGY FOR STUDY OF HANDBOOK CHAPTERS

New generations of educational technology are moving towards practices and theories that are expected to provide the insights necessary to progress educational technology research in promising new directions.

Interactive strategies open successful educational approach that accent the child's activity on its motivation and boosting skills. To increase the probability of dispersal attention, interest, pupil effort, the teacher must make the ability to order and coordinate information, develop the essential ability to work with different contexts.

Information explosion forces to approach geography as complex discipline in order to overcome gaps between school and science, perfection of personality as a whole. As current social trends require citizens to be more analytical thinkers and

to synthesize information, current teaching practices must develop these higher order thinking skills. Geography Textbook formed according to educational aims, program content and pupil's age features enable the ability to develop the pupil's key educational skills through dynamic interactions.

Keywords: *handbook, methodological potential, organization of training, interactive teaching, technologies.*

УДК 372.87

ПІДРУЧНИКИ З ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ «МИСТЕЦТВО» ТА «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА» В КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОЇ МОДЕЛІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Л. М. Масол,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання,
Інститут проблем виховання НАПН України,
e-mail: lmasol@ukr.net*

У статті висвітлено теоретичні засади особистісно-зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного та інтегративного підходів до конструювання змісту підручників з інтегрованих курсів «Мистецтво» та «Художня культура» для загальноосвітньої школи, принципи застосування галузевого вектору дослідження в рамках художньо-освітньої галузі.

Ключові слова: *інтегровані курси, зміст підручників, мистецтво та художня культура, загальноосвітня школа.*

Постановка проблеми. До пріоритетних завдань загальної мистецької освіти та естетичного виховання в контексті особистісно-розвиваючої парадигми належить набуття учнями комплексу компетентностей – ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких. Важливість цього завдання не знижує значущості формування в учнів цінносно-символічної сфери й здатності особистості до художньо-творчої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень. У своїх теоретичних і прикладних розробках змісту мистецької освіти ми враховуємо результати досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів з теорії змісту загальної середньої освіти (В. Беспалько, Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Краєвський, В. Ледньов, О. Савченко, М. Скагін), теорії підручничотворення (Д. Зуєв, Я. Кодлюк, Т. Мартем'янова, Франсуа-Марі Жерар Ксав'єр Роеж'єр, А. Фурман, М. Холодна), спираємося на дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів, в яких виділяються функції, етапи і складові процесу створення шкільного підручника.

Формулювання мети статті: Висвітлення теоретичних засад та багаторічної експериментальної практики з розробки й впровадження підручників з інтегрованих курсів «Мистецтво» та «Художня культура» для усієї вертикалі шкільної освіти від початкової до старшої профільної школи.

Основна частина. Навчальна книга як система дидактично упорядкованої інформації складається з різних видів знань про природу, суспільство, техніку, людину, мистецтво. Проте кожна з перелічених галузей знань має свою специфіку, яка детермінує пріоритетність того чи іншого виду діяльності. Зокрема, предмети мистецтва, окрім художніх знань і вмінь включають досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення, які є провідними для цієї освітньої галузі й зумовлюють зміст підручника, логіку викладу навчального матеріалу, також вибір структур, ізоморфних моделі змісту – автономно-предметної чи інтегративної.

Конструювання підручника з мистецтва починається з обґрунтування концептуальних засад і адаптації художньої інформації через дидактичні механізми й процедури відбору та структурування навчального матеріалу. Концепція нової редакції стандартів шкільної мистецької освіти та нових навчальних програм ґрунтується на особистісно-зорієнтованому, компетентнісному, аксіологічному, діяльнісному та інтегративному підходах, що передбачає їх реалізацію насамперед через зміст підручників. Саме підручник і робочий зошит разом з довідковою літературою і комп'ютерними засобами складають сучасний дидактичний комплекс.

Особистісно-зорієнтований підхід забезпечує розвиток в учнів індивідуальних художніх здібностей (музичних, образотворчих, театральних), художньо-творчого потенціалу особистості. Активність пізнання і мислення, душевно-емоційної і діяльно-практичної сфери людини завжди детермінована внутрішнім духовним світом, діалогом із самим собою, актуалізацією світоглядних цінностей. «Привнесення смислу» до будь-якого моменту життя робить людину людиною. А мистецтво дає змогу особистості засвоїти унікальні смисли людства і створювати свої власні.

Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових, предметних і міжпредметних компетентностей, насамперед загальнокультурних і художньо-естетичних.

Аксіологічний підхід має на меті активізувати в учнів емоційно-ціннісний досвід на основі усвідомлення ними художніх цінностей та естетичних ідеалів людства. Не варто забувати, що мистецька освіта входить до гуманітарного циклу, а гуманітарна культура передбачає домінування мислення, що продукує не лише логічні абстрактні конструкції, а насамперед особистісні духовні смисли. Ці смисли народжуються невід'ємно від емпатії, рефлексії, а не суто раціонально, як в освіті поза межами гуманітарного поля. Аксіологічний підхід до змісту мистецької освіти передбачає опанування учнями принципами, нормами, способами, уміннями міжкультурної комунікації у процесі ціннісної інтерпретації художніх текстів.

Діяльнісний підхід спрямований на розвиток художніх умінь і здатності застосовувати їх у навчальній та соціокультурній практиці. Загальна мистецька освіта має передбачати не тільки виховання грамотного споживача художніх цінностей (перцепієнта), а й розвиток «авторської здатності», тобто спроможності виступити ініціатором того чи іншого мистецького задуму, втілювати його у власній діяльності, бути оригінальним у її презентації.

Інтегративний підхід виражається в акцентуванні взаємодії різних видів мистецтва в межах освітньої галузі та пошуку міжпредметних зв'язків з предметами інших освітніх галузей, інтеграції навчання мистецтв із соціокультурним середовищем.

Концептуальна ідея розроблення змісту освітньої галузі мистецтва – цілісний художньо-естетичний розвиток особистості на основі взаємодії різних видів мистецтва і координації знань, умінь і уявлень, набуття яких необхідне для формування у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу. Така якість, як **цілісність** мистецької освіти (метапринцип) реалізувалася завдяки принципам **наступності, послідовності й безперервності** змісту освітньої галузі й передбачала:

- 1) цілісність у *вертикальному вимірі* -запитання і завдання для повторення і закріплення матеріалу;
- запитання і завдання для встановлення зв'язків, аналогій і паралелей між художніми фактами і явищами;
- завдання для самостійної роботи репродуктивного характеру;
- запитання і завдання евристичного і творчого характеру, що стимулюють самостійний пошук, мислення, дискусії, творчу діяльність;
- завдання ціннісно-орієнтаційного емоційно-сислового спрямування;
- запитання і завдання для самоконтролю і самооцінки;
- завдання для роботи в парах, в групах, колективних проектах.

Розроблена система запитань і завдань має на меті подолання стереотипів пасивного засвоєння художньої інформації і спонукати учнів до роздумів і міркувань, діалогу, співтворчості, критичних і оцінних висловлювань щодо неоднозначних і суперечливих фактів і явищ мистецтва і культури.

Висновки. Узагальнюючи теоретичні та експериментально-прикладні аспекти проблеми створення вітчизняних інтегрованих підручників з мистецтва та художньої культури в контексті цілісності шкільної мистецької освіти, можна стверджувати, що при конструюванні їх змісту (основний і додатковий тексти, візуальні та нотні ілюстрації, апарат орієнтування, засвоєння й оцінювання) необхідно враховувати поліфункціональність навчальної книги для школярів загалом і поліхудожню спрямованість розглянутих підручників зокрема. Це дає змогу зберегти специфіку базових (музичне, візуальне мистецтва) і додаткових (синтетичні мистецтва) компонентів інтегрованого підручника з одночасною акцентуацією універсальних складових нової дидактичної цілісності.

Принагідно зазначимо, що розробка і впровадження інтегративних курсів не передбачає зникнення предметного вивчення мистецтв у загальноосвітній

школі, адже вони впроваджуються в практику на паритетних засадах, і кожна з цих двох моделей має як свої недоліки, так і свої переваги. На нашу думку, в галузі педагогіки мистецтва має панувати «золота середина», яка дасть змогу уникнути крайнощів як традиційного предметоцентризму (виключно автономне викладання), так і механічного, стихійного об'єднання різних видів мистецтва без конкретної дидактичної мети й відповідного науково-методичного обґрунтування.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Ґрунтовного дослідження потребує проблема створення та впровадження у загальноосвітні навчальні заклади електронних підручників з мистецтва, насамперед для основної і старшої школи, адже вона ще й досі не має вирішення у вітчизняній педагогіці. Це дасть змогу подолати один суттєвий недолік: недостатньо якісну поліграфічну базу підручників з мистецтва.

Масол Л. М.

УЧЕБНИКИ ПО ИНТЕГРИРОВАННЫМ КУРСАМ «ИСКУССТВО» И «ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА» В КОНТЕКСТЕ ЦЕЛОСТНОЙ МОДЕЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещены теоретические основы личностно-ориентированного, компетентностного, деятельностного, аксиологического и интегративного подходов к конструированию содержания учебников интегрированных курсов «Искусство» и «Художественная культура» для общеобразовательной школы, принципы применения отраслевого вектора исследования в рамках художественно-образовательной отрасли.

***Ключевые слова:** интегрированные курсы, содержание учебников, искусство и художественная культура, общеобразовательная школа.*

Masol L. M.

TEXTBOOKS INTEGRATED COURSES ON «ART» AND «ART CULTURE» IN THE CONTEXT OF A HOLISTIC MODEL OF ART EDUCATION

The article deals with the theoretical foundations of personality-oriented, competent, activative, axiological and integrative approaches to designing content textbooks integrated courses «Art» and «Art Culture» for secondary school, the principles applying to the industry vector of research in the art-educational field.

***Keywords:** integrated courses, content textbooks, art and art culture, secondary school.*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ ПРО ЛЮДИНУ В ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Н. Ю. Матяш,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії
хімічної і біологічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
matyash_2@ukr.net*

У статті розкритий зарубіжний досвід систематизації знань про людину в підручниках з біології для основної школи, яка виражена: всистемі понять про нервово-гуморальну регуляцію, закладену на початку розділу в темах «Нервова система» і «Ендокринна система», і розвинену при вивченні регуляції кровообігу, дихання тощо; у знаннях про збереження здоров'я, що проходять наскрізною змістовою лінією; в упровадженні функціонального підходу до формування змісту, що дає змогу зацентувати увагу учнів на розкритті єдності будови і функцій органів або систем органів та цілісності процесів життєдіяльності організму людини; у схематизації, вираженій у схемах і схематичних малюнках, які дають змогу учням систематизувати навчальну інформацію про складні фізіологічні процеси; в системі завдань, спрямованій на ефективне засвоєння учнями навчального матеріалу.

Досвід щодо систематизації знань про людину можна враховувати під час вдосконалення вітчизняних підручників.

Ключові слова: *досвід, підручник, біологія, систематизація знань про людину, основна школа.*

Постановка проблеми. Систематизація знань про людину в підручниках з біології залишається проблемою й сьогодні. Вітчизняні вчені (Т. І. Базанова, Л. Г. Горяна, Н. Ю. Матяш, А. В. Степанюк, С. В. Страшко та інші) шукають шляхи створення системи знань про людину у шкільних підручниках з біології для основної школи.

Досвід інших країн з цього питання дає змогу вносити корективи у вітчизняні підручники, в тому числі й під час конструювання навчального матеріалу, який стосується систематизації знань про людину.

Аналіз останніх досліджень вітчизняних учених в галузі підручничознавства показав, що недостатньо розкривається зарубіжний досвід, зокрема й російський, щодо конструювання змісту шкільних підручників. Питання конструювання біологічного змісту, що стосується систематизації знань про людину, є недостатньо розв'язаним.

Мета статті – розкриття окремих аспектів досвіду інших країн із систематизації знань про людину у підручниках з біології для основної школи і можливості його використання під час вдосконалення вітчизняних підручників.

Основна частина. У Російській Федеральній республіці основна школа триває п'ять років – 5-9 класи. У 5-му класі вивчається навчальний курс «Природознавство», а в 6-9 класах – навчальний предмет «Біологія». Розділ «Людина та її здоров'я» вивчається у 8 класі.

У Російській Федерації зміст біології для основної школи реалізовано в кількох навчальних програмах, які складені різними авторськими колективами. В кожній авторській програмі виділена провідна ідея, яка послідовно реалізовується у підручниках, які складають певні лінії.

Зміст розділу «Людина та її здоров'я» реалізовано в кількох шкільних підручниках з біології для 8 класу.

Потрібно зазначити, що в Російській Федерації авторськими колективами розроблені не лише підручники, а цілі навчально-методичні комплекти (НМК), які містять підручник, робочі зошити, довідники, методичні посібники, електронні засоби навчання. В центрі навчально-методичного комплекта є підручник, що являє собою складну інформаційну систему, навколо якої згруповані вище зазначені засоби навчання.

Нами коротко схарактеризовано особливості чинних російських підручників з біології, зміст яких містить знання про людину [1,2,3,4,5,6,7]. Для їхнього аналізу нами виокремлено такі показники: структурна особливість, пов'язана з розміщенням тем «Нервова система» і «Ендокринна система» на початку або в кінці навчального курсу; змістова особливість, виражена в системі понять про регуляцію фізіологічних функцій, знаннях про збереження здоров'я, упровадженні функціонального підходу до формування змісту; методична особливість відображена в схематизації як засобі систематизації навчальної інформації і системі завдань, спрямованій на ефективне засвоєння учнями навчального матеріалу.

Перша лінія підручників, в яку входить підручник для 8 класу, зміст якого містить біологічні знання про людину, розроблений колективом авторів (О. С. Батуєв, І. Д. Кузьміна, О. Д. Ноздрачев, Р. С. Орлов, Б. Ф. Сергєєв), під редакцією академіка О. С. Батуєва [1]. Автори цього підручника прихильники розміщення питань про нервову і гуморальну регуляцію фізіологічних функцій на початку курсу. Вони відображені у восьми параграфах другого розділу «Нервова-гуморальна регуляція фізіологічних функцій». Автори підручника виходять з того, що ці поняття є основоположними, тому вони мають розвиток в інших темах на конкретному матеріалі: нервова і гуморальна регуляція роботи серця, дихальних рухів, виділення шлункового соку, обміну речовин, температури тіла тощо. Це дає змогу створити систему понять про регуляцію фізіологічних функцій.

Функціональний підхід до розкриття знань про людину дав змогу авторам розкрити єдність будови та функції органів і систем органів людського організму.

Здоров'язбережувальна лінія в підручнику є наскрізною і відображена в питаннях: гігієна серцево-судинної системи, вплив навколишнього серед-

овища на дихання, гігієна харчування і попередження шлунково-кишкових захворювань, норми харчування, загартовування, гігієна одягу, значення фізичних вправ для формування системи опори і руху, гігієна зору, слуху, сон і його значення.

Підвищення сприймання учнями навчальної інформації посилено завдяки її схематизації, вираженій в ілюстративному матеріалі, який є доповненням до тексту. У кінці параграфа включені завдання, спрямовані на заповнення схем або таблиць, що дає змогу учням відтворювати знання і застосовувати їх у різних навчальних ситуаціях.

Система завдань містить завдання, виражені в запитаннях і роботі із заповненням таблиць.

Друга лінія підручників, у систему яких входить підручник для 8 класу, розроблений колективом авторів (М. І. Сонін і М. Р. Сапін), під редакцією М. І. Соніна [7]. Автори цього підручника також прихильники вивчення нервово-гуморальної регуляції фізіологічних функцій на початку курсу. Знання про регуляторні системи: ендокринну та нервову, закладені в другому розділі «Координація і регуляція». Вони дістають подальший розвиток в інших темах: «Кровообіг» – регуляція кровообігу, роботи серця, «Дихання» – регуляція дихання. Проте, системності у висвітленні цих питань не спостерігається.

Здоров'язбережувальна частина навчального матеріалу в підручнику виокремлена в окремий (останній) розділ «Людина та її здоров'я». Щодо їхнього розміщення можна подискутувати, але це авторська ідея.

Основна концептуальна авторська ідея базується на реалізації функціонального підходу до формування навчального матеріалу, який дав змогу авторам надати перевагу знанням про процеси життєдіяльності організмів, що складає основу практичної спрямованості змісту.

Система завдань містить різнотипні завдання у вигляді запитань і тестових завдань на вибір однієї правильної відповіді, завдання з «німими» малюнками. Ця складова підручника спрямована на ефективне засвоєння учнями навчального матеріалу.

Завдяки масштабно збільшеного формату в підручнику є схематичні малюнки, які охоплюють фізіологічний процес цілісно, що дає змогу сформувати в учнів системні знання про фізіологічний процес.

Цей підручник входить в навчально-методичний комплект М. І. Соніна, тому в ньому закладені методичні можливості роботи з іншими навчальними посібниками, в тому числі й з електронним посібником.

Третя лінія підручників, у систему яких входить підручник для 8 класу, розроблений колективом авторів (Д. В. Колесов, Р. Д. Маш, І. Н. Беляев) під редакцією В. В. Пассечнікіна [4]. Концептуально ідея цього авторського колективу заключається в тому, щоб зберегти традиційну структуру розділів, яка була в радянській системі освіти: 1. Науки, що вивчають організм людини. 2. Походження людини. 3. Будова організму. 4. Опорно-рухова система. 5. Внутрішнє середовище організму. 6. Кровоносна і лімфатична системи.

7. Дихання. 8. Травлення. 9. Обмін речовин і енергії. 10. Покривні органи. Терморегуляція. Виділення. 11. Нервова система. 12. Аналізатори. Органи чуттів. 13. Вища нервова діяльність. Поведінка. Психіка. 14. Ендокринна система. 15. Індивідуальний розвиток організму.

Із переліку розділів (навчальних тем) видно, що теми: «Нервова система» і «Ендокринна система» в підручнику розміщені в кінці навчального курсу, ще й розділені між собою. При цьому автори пропустили як наскрізну лінію розвиток поняття «регуляція»: робота скелетних м'язів і їх регуляція, регуляція кровопостачання, дихання, травлення, терморегуляція. Після вивчення цих питань раптом пропонується вивчення основ цих знань в кінці курсу в темах: «Нервова система» і «Ендокринна система».

Здоров'язбережувальна лінія в підручнику є наскрізною і відображена системно в усіх темах, в питаннях: попередження викривлення хребта, гігієна серцево-судинної системи, зору, слуху, шкіри, загартовування, функціональні можливості дихальної системи як показник здоров'я.

Основними ідеями цієї лінії підручників є посилення практичної спрямованості змісту і надання пріоритету розвивальній функції підручника. Тому конструювання змісту спрямоване на самостійне опрацювання навчального матеріалу учнем. Перед початком параграфу завдяки поставленим запитанням здійснюється актуалізація пізнавальної діяльності учня. Після параграфу зазначені ключові слова, за допомогою яких учень може відтворити зміст прочитаного. Відповіді на запитання і виконання завдань дають змогу учневі ефективно засвоїти навчальний матеріал. В кінці кожного розділу автори пропонують узагальнення вивченого навчального матеріалу під рубрикою «Основні положення розділу».

Четверта лінія підручників, в систему яких входить підручник для 8 класу, розроблений колективом авторів (О.Г. Драгомилов, Р.Д. Маш), під редакцією І.М. Пономарьової[3]. Концептуально ідея цього авторського колективу також заключається в тому, щоб зберегти традиційну структуру розділів: 1. Загальний огляд будови організму людини. 2. Опора і рух. 3. Кров і кровообіг. 4. Дихання. 5. Травлення. 6. Обмін речовин і енергії. 7. Виділення. 8. Шкіра. 9. Нервова система. 10. Органи чуттів. 11. Гормональна регуляція і вегетативна нервова система. 12. Індивідуальний розвиток організму. 13. Поведінка і психіка.

У зв'язку з тим, що необхідні знання про нервову і ендокринну систему а, відповідно, нервову і гуморальну регуляцію, вивчаються лише в кінці навчального курсу, ми передбачаємо методичні утруднення під час розкриття питань регуляції роботи серця, дихання, травлення та інших життєво важливих фізіологічних функцій.

Здоров'язбережувальна лінія в підручнику є наскрізною і відображена в основному в питаннях: попередження захворювань серця і судин, гігієна дихання, норми харчування. Аналіз змісту підручника показав, що вона протягнута не до кінця і врешті упущені такі важливі питання як гігієна зору, слуху, сну.

Заявлені авторами основні концептуальні ідеї цієї лінії підручників: різномірність, еколого-еволюційний підхід до визначення змісту, викладення навчального матеріалу за принципом від загального до конкретного в підручнику для 8 класу недостатньо виражені.

П'ята лінія підручників, до системи яких входить і підручник для 8 класу, написаний авторами: В. С. Рохловим, С. В. Трофімовим, під керівництвом Д. І. Трайтака [6].

Структурно теми «Нервова система» і «Ендокринна система» розміщені на початку навчального курсу. В них закладені фундаментальні поняття «нервова регуляція» і «гуморальна регуляція», які мають розвиток в інших навчальних темах: регуляція роботи серця, руху крові по судинах, дихання, шлункової секреції, регуляція вуглеводного і жирового обміну, терморегуляція.

Здоров'язбережувальна частина навчального матеріалу підручника чітко відображена в питаннях про значення фізичних вправ для формування скелету і м'язів, гігієна зору, слуху, сну, шкіри, серцево-судинної системи, дихання тощо.

Схематизація як засіб систематизації навчального матеріалу в підручнику проведена наскрізною лінією. За допомогою різноманітних схем і схематичних малюнків авторам підручника вдалося наочно розкрити різноманітні механізми фізіологічних процесів.

Підручник методично урізноманітнений і містить такі рубрики: «Трохи історії...», «Для допитливих», «Теми повідомлень і рефератів», «Спостереження і самоспостереження». Рубрика «Трохи історії...» розміщена на початку параграфа.

Особливим у цьому підручнику є те, що параграфи поділені на два рівні: перший рівень – це основний навчальний матеріал; другий рівень – для поглибленого вивчення, його початок і закінчення відзначено маркерними стрілками. Матеріал для поглибленого вивчення виходить за межі програми і не стосується основного змісту навчального курсу «Біологія. 8 клас», але в той же час є важливим для сприйняття нового навчального матеріалу.

Шоста лінія підручників у систему яких входить підручник для 8 класу, написаний авторами З. В. Любімовою і К. В. Маріноюю під керівництвом А. І. Нікішова [5]. Навчальний матеріал підручника структуровано таким чином: 1. Загальні властивості живого організму і рівні його організації. 2. Ендокринна система. 3. Нервова система. 4. Опора і рух. 5. Кров. 6. Кровообіг. 7. Дихання. 8. Травлення. 9. Обмін речовин і енергії. 10. Виділення. 11. Розмноження і розвиток. 12. Сенсорні системи. 13. Вища нервова діяльність (поведінка). 14. Основи фізіології праці. 15. Здоров'я людини і способи його збереження.

Структурно теми «Нервова система» і «Ендокринна система» розміщені на початку розділу, що дало змогу авторам підручника ці знання розвивати в наступних темах, зокрема розкриті питання: регуляція кровообігу, дихальних рухів, травлення, виділення, терморегуляція тощо.

Здоров'язбережувальна частина навчального матеріалу підручника відображена в розділах, у яких розкрито захворювання різноманітних органів і заходи їх профілактики. Знання про збереження здоров'я пfті; систематизовані в окремому, останньому розділі підручника «Здоров'я людини і способи його збереження», де розкрито фактори, що впливають на збереження і порушення здоров'я і захисні пристосувальні реакції організму людини.

У підручнику текст супроводжується схематичними малюнками, на яких систематизовано навчальну інформацію.

Функціональний підхід реалізовано під час розкриття будови, функції і гігієни організму людини, які об'єднані між собою. Це створило умови для формування уявлень про взаємозв'язки життєдіяльності як окремих органів, так і організму в цілому і створення учнями системних знань про людину.

Під час відбору і структурування змісту розділу «Людина та її здоров'я» застосовано сучасний методичний апарат, який передбачає дворівневу організацію тексту, що дає змогу здійснювати його диференціацію.

Крім завершених ліній підручників існують нові, поки ще незавершені лінії. Вони включені в рекомендований федеральний перелік, відповідають сучасним освітнім стандартам. В одну з таких ліній входить підручник для 8 класу авторів: М. Б. Беркінблiт, О. О. Март'янов, Є. Я. Парнес, О. С. Тарасова, В. В. Чуб [2]. Підручник складається з двох частин. В першій частині розкриті такі знання про людину: 1. Людина – частина живої природи. Науки про людину. 2. Клітини, тканини. Органи. 3. Нервова і гуморальна регуляція життєдіяльності. 4. Система опори і руху. 5. Внутрішнє середовище організму. Кровообіг і лімфообіг. 6. Дихання.

У другій частині відображені знання про: 7. Травлення. Обмін речовин. 8. Видільна система. 9. Розмноження і розвиток. 10. Покриви тіла. 11. Органи чуттів. 12. Психологія і поведінка людини. Вища нервова діяльність.

Автори прихильники наших поглядів щодо розміщення теми «Нервова і гуморальна регуляція життєдіяльності» на початку навчального курсу і в кожній наступній темі вони відповідно розкривають ці питання під час вивчення регуляції роботи залоз внутрішньої секреції, рефлексорній регуляції рухів, регуляції роботи кровоносної системи, дихання, процесів травлення, температури тіла, роботи нирок.

Авторами системно використано схематизацію як засіб систематизації навчального матеріалу, що відображена в схемах про регуляцію і механізми фізіологічних процесів. Такий підхід дає змогу учням сприймати навчальний матеріал цілісно і зрозуміти, що організм людини – цілісна біологічна система.

Система завдань відображена в рубриці «Запитання до параграфу» і виражена в запитаннях різного характеру: репродуктивного, продуктивного і творчого і завданнях на заповнення таблиць, схем. Зміст завдань спрямований на активізацію пізнавальної діяльності учнів.

Висновок. Аналіз підручників для 8 класу, зміст яких складають знання про людину, показав, що більшість (із семи – п'ять) авторських колективів

вивчення тем «Нервова система» і «Ендокринна система» розмістили на початку розділу «Людина та її здоров'я» [1, 2, 5, 6, 7]. Знання з цих тем автори розвивають під час вивчення нервово-гуморальної регуляції кровообігу, роботи серця, дихання, травлення, виділення тощо, що дає змогу систематизувати поняття про регуляцію фізіологічних функцій. Думку авторських колективів з цього питання ми підтримуємо.

Здоров'язбережувальна частина навчального матеріалу також має важливе значення для формування системи знань про людину. Ця частина авторами реалізована по-різному: одні провели її наскрізною лінією в кожному розділі [1,2,4,6]; другі –наскрізною лінією і виокремленням цих знань в останній розділ як узагальнення [5]; треті –знання про способи збереження здоров'я лише сконцентрували в останньому розділі [7]. Ми підтримуємо першу думку авторів про те,що знання про способи збереження здоров'я людини мають бути складником кожної навчальної теми.

Схематизація як засіб систематизації знань набуває поширення і найкраще реалізовано у підручниках [2,7], а система різноманітних завдань в підручниках[2, 6].

Проте, в кожен підручник закладено певні методичні здобутки щодо систематизації знань про людину, які можна враховувати під час вдосконалення вітчизняних підручників.

Література

1. Биология. Человек. 8 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений /А.С.Батуев, И.Д. Кузьмина, А.Д. Ноздрачев и др. : Под. ред. А.С. Батуева. – М.: Дрофа, 2007.- 283с. : ил.
2. Биология : учебник для 8 класса.: в 2 ч. /М.Б.Беркинблит [и др.]. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 159 с. : ил.
3. Драгомилов В.Г., Маш Р.Д. Биология. 8 класс/В.Г. Драгомилов, Р.Д. Маш // 3-е изд.перераб. – М.:2008. -272 с.
4. Колесов Д.В. Биология. Человек. 8 класс. /Д.В.Колесов, Р.Д. Маш, И.Н. Беляев. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2006.- 332 с. : ил.
5. Любимова З.В., Маринова К.В. Биология. Человек и его здоровье : учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений /З.В.Любимова, К.В. Маринова. – М.: ВЛАДОС, 2013.
6. Рохлов В.С. Биология. Человек и его здоровье. 8 класс : учеб.для общеобразоват. учреждений /В.С.Рохлов, С.В. Трофимов /Под ред. Д.И. Трайтака. – 4-е изд., стер. – М.: Мнемозина, 2010.- 278 с.: ил.
7. Сонин Н.И., Сапин М.Р. Биология. 8 кл. Человек: учеб.для общеобразоват. учеб. заведений /Н.И.Сонин, М.Р. Сапин. – М.: Дрофа, 2012. – 288с.

References

1. Biologia. Chelovek. 8 klass : uchyeб. dlya obshcheobrazowat. uchryezhdenii /A.S.Batuew, I. D. Kuzmina, A. D. Nozdrachew i dr. : Pod red. A. S. Batuewa. – М.: Drofa, 2007. – 287 s. : il.

2. Biologia. Chelowek. 8 klass : w 2 ks. / M. B. Berkinblit [i dr.]. – M. : BINOM. Laboratoria znanii, 2011.- 159 s. : il.
3. Dragomilow W. G., Mash R. D. Biologia. Chelowek. 8 klass : uchyeb. dlya obshcheobrazowat. uchryezhdenii / W. G. Dragomilow, R. D. Mash. – M.; «Wentana -Graf», 1997.- 224 s., il.
4. Kolyesow D. W. Biologia. Chelowek. 8klass : uchyeb. dlya obshcheobrazowat. uchryezhdenii / D. W. Kolesow, R. D. Mash, I. N. Belyaew.- 7-e izd., stereotip. – M. : Drofa, 2006.- 332 s. : il.
5. Lubimowa Z. W., Marinowa K. W. Biologia. Chelowek i ego zdorowye. 8 klass : uchyeb. dlya obshcheobrazowat. uchryezhdenii / Z. W. Lubimowa, K. W. Marinowa. – M. : WLADOS, 2013.
6. Rokhlow W. S. Biologia. Chelowek. 8 klass : uchyeb. dlya obshcheobrazowat. uchryezhdenii / W. S. Rokhlow, S. W. Trofimow / Pod red. D. I. Traytaka.- 4-e izd., ster. – M.: Mnemozina, 2010. – 278 s. : il.
7. Sonin N. I., Sapin M. R. Biologia. Chelowek. 8 klass : uchyeb. dlya obshcheobrazowat. uchryezhdenii / Sonin N. I., Sapin M. R. – M. : Drofa, 2012.- 288 s. : il.

Матяш Н. Ю.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ В УЧЕБНИКАХ ПО БИОЛОГИИ ДЛЯ БАЗОВОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыт опыт других стран по систематизации знаний о человеке в учебниках по биологии для базовой школы, которая выражена: в системе понятий о нервно-гуморальной регуляции, заложенных в начале раздела в темах «Нервная система» и «Эндокринная система», и развитых при изучении регуляции кровообращения, дыхания и других физиологических процессов; в знаниях о сохранении здоровья, протянутых сплошной содержательной линией; во внедрении функционального подхода к формированию содержания, что составляет возможность учащимся раскрыть единство строения и функций органов и систем органов, а соответственно, обеспечивает их понимание целостности процессов жизнедеятельности организма человека; в схематизации, выраженной в схемах и схематических рисунках, с помощью которых учащиеся смогут систематизировать учебную информацию о сложных физиологических процессах; в системе заданий, нацеленных на эффективное усвоение учащимися учебного материала.

Опыт других стран по систематизации знаний о человеке можно учитывать при усовершенствовании отечественных учебников.

Ключевые слова: опыт, учебник, биология, систематизация знаний о человеке, базовая школа.

**THE FOREIGN EXPERIENCE OF SYSTEMATIZATION OF
KNOWLEDGE ABOUT A HUMAN BEING IN THE BIOLOGY
TEXTBOOKS FOR BASIC SCHOOL**

The article has revealed the foreign experience of systematization of knowledge about a human being in Biology textbooks for the primary school. It was defined in the system of concepts about neurohumoral regulation which is included at the beginning of the chapters which cover the topics «Nervous System» and «Endocrine System»; they were also developed during the studying of the regulation of blood circulation, control of breathing, and other physiological processes; the acquirement of knowledge about the preservation of health which is deep enough; the implementation of the functional approach to the content formation which gave an opportunity to draw the students' attention to the integrity of the processes of the human organism vital functions; planning as a means of knowledge systematization which is expressed in the construction of diagrammatical representation where the knowledge about the complicated physiological processes are included; a system of tasks aimed at the effective studying of the academic material by the students. The foreign experience of the systematization of knowledge about a human can be taken into consideration in the process of the homeland textbooks.

***Keywords:** the Russian experience, a textbook, Biology, systematization of knowledge about human being, basic school.*

УДК 37.017(477) «195/200»

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВИХОВУЮЧОГО НАВЧАННЯ
В ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ (9 КЛАС)**

Т. І. Мацейків,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
суспільствознавчих дисциплін,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: do.skryni@gmail.com*

В статті розглядаються питання особливостей змісту й структури підручника з історії України для 9 класу, форм і методів організації навчально-виховного процесу, характеризується підручник з точки зору його виховних можливостей.

***Ключові слова:** виховна функція навчання, сутність завдання, засоби виховуючого навчання, історія України, виховна функція підручника.*

Постановка проблеми. Нові тенденції у соціально-політичному, економічному та духовно-культурному житті України, її інтеграція у світовий та європейський освітній простір висувають принципово нові вимоги до національної системи освіти. Актуальність завдань зростає у зв'язку із сучасною трансформацією загальної середньої освіти. Її орієнтири закладено у таких нормативно-правових документах та інших документах щодо розвитку освіти, де акцентується увага на необхідності гуманізації освіти, методологічній переорієнтації процесу навчання на розвиток і виховання особистості учня, визнання та поваги до її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до ефективної дії у різних сферах життя на основі знань, досвіду, системи цінностей, умінь і навичок, набутих у процесі навчання й виховання.

Особлива роль у цьому процесі покладається на історичну освіту. Саме вона має сприяти формуванню особистості, яка шанує загальнолюдські й національні цінності, керується морально-етичними критеріями у власній поведінці, виробляє стійкий інтерес до подій та явищ суспільного життя. Вона допомагає сформувати в учнів основи почуття особистості та національної гідності, що є найважливішою складовою громадянськості. Виховання історією є важливим фактором стабільності, єдності суспільства, національної консолідації, утвердження національної державності [10].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить про своєрідну позицію педагогів, психологів до виховуючого навчання. Значна більшість вчених стоїть на позиції позитивно-активного ставлення до виховуючого навчання, про що свідчить науковий пошук у цьому напрямі (З. І. Васильєва, С. Т. Золотухіна, Н. Є. Щуркова, І. Я. Лернер, В. І. Лозова, В. С. Ільїн, О. Я. Савченко, Л. В. Стукач, М. М. Фіцула та ін.). У їх дослідженнях характеризуються підходи до розкриття сутності виховуючого навчання: а) навчання – засіб виховання; б) навчання і виховання – відносно самостійні процеси, але навчання містить значні можливості для виховання особистості; в) навчання і виховання – єдиний складний процес – «виховуюче навчання»; зміст освіти вони розглядають як головний шлях здійснення виховання під час навчання; методи навчання – це засоби реалізації виховних завдань у процесі навчання [1], [3].

Мета даної статті полягає в тому, щоб розкрити особливості змісту, структури підручника з історії України (9 клас) (Мацейків Т. І., Серова Г. В.), форм і методів організації навчально-виховного процесу, охарактеризувати можливості навчальної книги з точки зору її виховного потенціалу.

Основна частина. Сутність виховної функції навчання, за тлумаченнями педагогів С. Баранова, А. Дмитрієва, В. Селіванова, Н. Щуркової та ін., полягає у тому, що навчальна діяльність формує і розвиває у школярів основи наукового світогляду [6], систему моральних естетичних відносин [7]; виховує учня, формує у нього патріотичні, моральні якості, погляди, переконання, ідеали, естетичні почуття, дисциплінованість, працелюбність; ставлення до

загальнолюдських цінностей, високе почуття громадянського обов'язку [4, с. 144]; формує потреби особистості, мотиви соціальної поведінки, діяльності, систему цінностей.

Навчання виховує учнів, розкриваючи їм багатий світ людських наукових, мистецьких, культурних надбань. Воно впливає на них художніми образами, науковими знаннями, ідейною спрямованістю. Навчання дає школярам розуміння законів розвитку природи і людського суспільства, знання людей, їх стосунків і якостей, ознайомлює з минулим і сучасним країни, з перспективами її розвитку, з творчою працею народу. Чим активніше й свідоміше учні оволодівають знаннями, тим більше самі осмислюють їх, тим більше зростає значення цих знань у формуванні їхнього наукового світогляду, поглядів, позицій, готовності керуватися ними у власній поведінці.

Аналіз наукової літератури дає підстави розглядати виховну функцію навчання як процес цілісного впливу на інтелектуальну, вольову сферу дитини засобами навчальної діяльності. Відповідно виховні цілі навчання визначаються як майбутній результат цього процесу, тобто очікувані особистісні утворення, які проявляються у поведінці та свідомій діяльності особистості й характеризуються сформованістю світоглядної сфери особистості (науковий світогляд, культура розумової праці та ін.); морально-емоційної сфери (моральних (загальнолюдських, державно-національних, громадських сімейних, особистісних); трудових, естетичних та інших уявлень, поглядів, переконань, якостей і почуттів) і розвитком вольових і соціально значущих якостей особистості, самоцінки, набуттям нею певного соціального досвіду.

При підготовці підручника автори виходили з того, що виховуюче навчання – це об'єктивно існуючий процес, який сприяє цілеспрямованому формуванню особистості, її світогляду, морально-вольових якостей, позитивних соціальних та пізнавальних інтересів, а також – спеціально організована діяльність учнів з метою реалізації конкретно визначених завдань.

Шкільний курс історії України, зокрема у 9 класі, є важливим засобом формування історичної свідомості, складовими якої є: сукупність історичних знань і уявлень, засвоєння методологічного, історичного та соціального пізнання взагалі; історичне осмислення сучасних соціальних явищ, емоційно-ціннісне ставлення до історії своєї країни, до минулого інших народів згідно зі світоглядом, соціальними ідеалами суспільства. Метою шкільної історичної освіти є формування в учнів самоідентифікації та почуття власної гідності на основі осмислення соціального і морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті загального історичного процесу [5, с. 4].

Видатний німецький вчений І. Герbart, характеризуючи взаємозв'язок історії з вихованням, зазначав, що вона оволодіває душею людини, розвиває патріотизм та любов до героїчних осіб, встановлює зв'язок між минулим і сучасністю. Провідна роль у цьому процесі належить навчальній книзі [2, с. 90].

В історії розвитку педагогічної теорії та практики виховному впливу навчальної книги завжди надавалося великого значення. Сучасні дослідники

П. Мороз, Т. Чубукова називають її як провідну та синтезуючу [9, с. 494]. З допомогою підручника реалізуються такі виховні завдання шкільної історичної освіти:

- формування історичної (соціальної) самосвідомості учнів;
- розвиток інтересу, виховання шанобливого і толерантного ставлення до історії, релігії, культури свого та інших народів світу;
- вироблення ціннісних орієнтацій і переконань, суб'єктивних (індивідуальних) етичних і естетичних критеріїв ставлення до різноманітних аспектів світової цивілізації, її розвитку і визначення власної ролі в ній;
- створення умов для набування учнями науково обґрунтованих знань про діалогічний, безпечний спосіб взаємодії з людьми, природою, культурою і цивілізацією;
- розвиток творчого і критичного мислення в учнів;
- виховання світоглядної, моральної, політичної, художньо-естетичної культури в учнів [8, с. 517].

У курсі історії для 9 класу закладено великий виховний потенціал. Зокрема знання основного змісту історичного процесу, що характеризується значним динамізмом і драматичністю, засвоєння матеріальної і духовної спадщини української культури, історичне осмислення уроків минулого сприяє формуванню раціонально-логічного компонента національної самосвідомості учнів; вивчення сторінок героїчної боротьби українського народу проти іноземних завойовників за незалежність і власну державу сприяє вихованню почуття патріотизму, гордості за свій народ, його видатних осіб, любові до рідної землі, України, є основою емоційно-спонукального компонента національної самосвідомості; цілеспрямована робота вчителя історії по вихованню в учнів готовності до праці і захисту своєї країни, вироблення в них вміння використовувати набуті знання на практиці, бережливого ставлення до пам'яток матеріальної і духовної культури, здатності до самоаналізу і самооцінки сприяє формуванню потенційно-діяльнісного компонента національної самосвідомості учнів.

Формування історичної, національної самосвідомості на уроках історії України в 9 класі здійснюється через:

- а) вироблення просторових уявлень учнів про етнічну територію;
- б) вивчення історії української державності, зовнішньополітичної діяльності державних утворень на території України; історії національно-визвольної боротьби українського народу за свою незалежність, за відновлення української державності;
- в) опанування історією виникнення української національної ідеї, ознайомлення зі спробами її реалізації;
- г) вивчення життя і діяльності історичних діячів, видатних постатей в історії України;
- д) вивчення історії розвитку української культури, історії рідного краю, історії створення української національної і державної символіки.

Для вирішення зазначених завдань важливим є підбір і використання відповідних і найбільш ефективних методів і прийомів навчання, які могли б найповнішою мірою розкрити виховний, розвивально-формуючий вплив історії України. Автори підручника виходили з того, що в практичній діяльності вчитель зазвичай використовує певну, найбільш ефективну для кожного уроку їх сукупність.

Вивчення історії української державності має важливе значення для формування в учнів історичної, національної самосвідомості, справляє величезний вплив на їх емоційну сферу, формує активну життєву позицію, виховує громадянські почуття.

В курсі історії України в 9 класі вивчаються події, пов'язані з ліквідацією Російської імперії української державності, черговим розподілом українських земель і боротьбою прогресивних сил за національне відродження. Автори підручника пропонують, використовуючи методи проблемного, частково-пошукового, словесного навчання, підвести учнів до розуміння того, що основна причина існуючих проблем нації криється у відсутності власної держави, в можливості самостійно їх вирішувати.

Важливу роль у формуванні розуміння ролі держави у житті українського народу належить такому методу, як евристична бесіда. На уроці «Український національний рух наприкінці 40-х років XIX ст.», «Кирило-Мефодієвське братство», розглядаючи питання про програмні документи цього товариства, увагу учнів необхідно зосередити на планах братчиків щодо суспільного устрою майбутньої держави. Бесіда проводиться за запитаннями:

1. В яких документах викладені програмні документи Кирило-Мефодієвського братства?
2. Якою вони уявляли собі майбутню слов'янську державу?
3. Як ви вважаєте, чому вони взяли за зразок державний устрій США?
4. Якими, на думку керівників товариства, мали бути органи влади і управління майбутньої федерації?
5. Яке місце в майбутній державі відводилося Україні?
6. Як ви вважаєте, чи реальними були плани членів товариства?

При вивченні історії розвитку національно-визвольного руху на українських землях в 70-90 рр. XIX ст. учням пропонується розглянути й охарактеризувати програмні цілі таємного Братства тарасівців, яке своєю кінцевою метою проголосило здобуття повної державної незалежності України, а також перших політичних партій на західноукраїнських землях і політичних партій Наддніпрянщини, які бачили Україну як самостійну державу або автономну у складі Російської чи Австрійської (Австро-Угорської) імперій. Учні мають чітко розрізняти автономістський і самостійницький напрями в українському русі і давати оцінку їх ідеям та діяльності.

Велике виховне значення має вивчення життя й діяльності видатних історичних осіб. Це сприяє «залюдненню» історії, робить її повчальною, оскільки життєписи видатних діячів містять надзвичайно цінний матеріал. Через їх біографію пропонується певна модель поведінки у суспільстві.

У 9 класі на уроках історії триває знайомство учнів з видатними постатями української історії. З допомогою різноманітних методів і прийомів формується розуміння їх місця в історії. Цьому сприяє відповідно підібраний матеріал (архівні документи, спогади, фото тощо).

Під час вивчення теми «Західноукраїнські землі у складі Австрійської імперії в другій половині XIX ст.» учні знайомляться, характеризують та оцінюють діяльність представників основних течій суспільно-політичного руху – М. Грушевського, В. Федорського, І. Франка.

На уроці «Суспільно-політичний рух у 70-90-х роках XIX ст.» заслуховують повідомлення про життя та діяльність М. Драгоманова. Учні знайомляться з параграфом 32 підручника, характеризують суспільно-політичні погляди М. Драгоманова, етапи їх становлення, висловлюють власну думку щодо них.

На початку XX ст. мало місце піднесення українського національного руху в Наддніпрянській Україні. Розпочався перехід від культурно-просвітницької роботи до агітаційно-пропагандистської роботи. З'являється ряд політичних партій, лідери яких стояли на державницьких позиціях. Серед них виділяється М. Міхновський.

У темі «Створення українських політичних партій» учні заповнюють текстову таблицю, опрацьовуючи відповідний параграф і документи до підручника.

Назва партії	Час заснування	Керівники	Програмні засади
--------------	----------------	-----------	------------------

Учитель пояснює поняття «автономісти», «федералісти», «самостійники», допомагає з'ясувати, до якої течії належали Б. Грінченко, С. Єфремов, М. Міхновський, М. Порш, С. Петлюра, Є. Чикаленко.

Серед інших історичних постатей автори підручника виділяють постаті: митрополита А. Шептицького, який об'єднав зусилля греко-католицьких священників і світської інтелігенції у досягненні спільної мети – національного визволення; Д. Донцова, який представляв незалежницьку течію у визвольному русі. З допомогою вчителя учні визначають їх роль і місце у національно-визвольному русі, дають оцінку їх діяльності.

Таким чином, у підручнику проводиться думка про те, що український народ у всі часи історії мав видатних лідерів – організаторів боротьби за незалежність і власну державу. На прикладі їх життя й діяльності учні переконуються, що в ім'я високих ідей такі особистості свої власні інтереси підпорядковували суспільним, що є повчальним і гідним для наслідування.

Важливим чинником виховання є вивчення історії рідного краю. Головне завдання вивчення історії рідного краю – формування історичного мислення, логіки історичного пізнання та розуміння історичного процесу на конкретних прикладах регіональної, близької учням історії. Історичне краєзнавство формує історичну пам'ять, яка зберігає джерела історичного процесу і відтворює історичний досвід суспільства.

У процесі навчання історії рідного краю найбільш ґрунтовно розкривається поняття «історична пам'ять», розвивається мислення та досвід, які необхідні для виховання саме молоді.

Формування в учнів уявлень про територію, яку в давнину заселяли предки сучасних українців, тісно пов'язане з вивченням історії української державності, адже, як відомо, територія є однією з важливих ознак держави. Одним з важливих напрямків виховання в учнів патріотизму, національної самосвідомості є формування уявлень про історію складання території нашої країни. Учні мають знати, що територія сучасної української держави в минулому не збігалася з сьогоднішньою; що крім політичних (державних) меж, є ще й етнічні, і що вони ніколи не збігалися. Населення України, яке згодом утворило український народ, українську націю, в певні періоди історії мало лише етнічні межі, а політичних (державних) або не мали зовсім, або вони зазнавали величезних змін. Боротьба за те, щоб етнічні межі збігалися з політичними, була одним з найважливіших напрямків боротьби народу, однією з форм його самоствердження.

Під час вивчення історії України учні дізнаються, які народи в давнину проживали на території нашої країни, коли і як почав зароджуватися і формуватися український етнос, як природно-географічні чинники впливали на економічні та політичні процеси на українських землях.

Осягаючи причинно-наслідкові зв'язки, учні поступово усвідомлюють важливість територіального фактору в історії творення нації та держави, в її збереженні та діяльності.

Курс історії України в 9 класі охоплює період від кінця XVIII до початку XX ст. На початку зазначеного періоду відбулося три поділи Речі Посполитої, внаслідок яких українські землі зазнали чергового перерозподілу і опинилися у складі Російської та Австрійської імперій. Використовуючи настінну карту, картосхеми, у ході бесіди за запитаннями 2 § 1 учні самостійно визначають територіальні поділи Речі Посполитої та українські землі, які відійшли до Російської та Австрійської імперій.

Просторові уявлення учнів продовжують формуватись на уроках «Включення українських земель до складу Російської імперії» та «Включення українських земель до складу Австрійської імперії». Цьому сприяють наочний, словесно-друкований і реконструктивний методи навчання, а також робота з атласом.

Учні можуть поєднувати роботу з навчальним матеріалом підручника і відповідною картою атласу. На нашу думку, найбільш ефективними при навчанні цих тем можуть бути словесно-друкований та проблемний методи навчання.

Висновки. У контексті сучасних концепцій навчання на перший план виступає виховна функція навчального процесу, що вимагає зміни парадигми уроку з метою формування духовного світу учня, допомоги йому в самореалізації, визнання права бути суб'єктом навчального процесу і формування суб'єкт-суб'єктних взаємин на кожному уроці, що намагалися реалізувати в підручнику для 9 класу з історії України його автори.

Література

1. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання [Текст]. / С. Т. Золотухіна. – Х: Основа, 1995. – 291 с.
2. Герbart И. Ф. Идеи педагогического плана для среднего воспитанника [Текст]. / И. Ф. Герbart // Избранные педагогические сочинения. – Москва: Государственное учебно-педагогическое изд-во наркомпроса РСФСР, 1940. – 292 с.
3. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання (навчальний посібник) для студентів пед. навч. закладів [Текст]. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х., Основа, 1997. – 138 с.
4. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал [Текст] / М. Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2004. – 360с.
5. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Текст]. – К.: видавничий дім «Освіта». – 2013 – 45 с.
6. Щуркова Н. Е. Когда урок воспитывает. Нравственный аспект. [Текст]. / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогика. – 2001. – 128 с.
7. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст]. / В. В. Сериков. – М.: издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
8. Мороз П. В. Місце і роль шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання [Текст] / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 507 – 518.
9. Чубукова Т. О. Проблеми підручника з елективного курсу «Історія України першої половини XX ст. в особах» [Текст]. / Т. О. Чубукова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки НАПН України. – К.: Пед. думка, 2009. – Вип. 9 – С. 492 – 497.
10. Удод О. Історія і духовність [Текст]. / О. Удод. – К.: Генеза, 1999. – 145 с.

References

1. Zolotukhina S. T. Tendentsii rozvytku vykhovnychoho navchannia [Text]. S. T. Zolotukhina – Kharkiv: Osnova, 1995- 291 p.
2. Herbart I. F. Idei pedagogicheskogo plana dlia srednego vospitannika [Text] I. F. Herbart // Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya- Moscow: izd-vo Gosudarstvennoe uchebno pedagogicheskoye izd-vo narkomprosa RSFSR, 1940. – 292p.
3. Lozova V. I., Trotsko H. V. Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia (navchalnyi posibnyk) dlia studentiv ped navch zakladiv [Text]/ V. I. Lozova, H. V. Trotsko – Kharkiv: Osnova, 1997- 138 p.
4. Ivanchuk M. H. Intehrovane navchannia: sutnist ta vykhovnyi potentsial [Text]/ M. H. Ivanchuk – Chernivtsi: Ruta, 2004 – 360 p.
5. Navchalna programa dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Text] – Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita» – 2013 – 45 p.
6. Shchurkova N. E. Kogda urok vospityvaet. Nrvastvennyi aspect. [Text] / N. E. Shchurkova – M.: Pedagogika. 2001- 128p.

7.. Serikov V. V. Obucheneye kak vid pedagogicheskoi deyatel'nosti [Text]. / V. V. Serikov – M.: Izdatelskiy zentr «Akademiya», 2008. – 256p.

8. Moroz P. V. Mistse i rol shkilnoho pidruchnyka istorii v umovakh doslidnytskoho navchannia [Text] / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb.nauk prats / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy – K.: Ped dumka 2009. – Vyp.9 – p507-518

9. Chubukova T. O. Problemy pidruchnyka z elektyvnoho kursu «Istoriya Ukrainy pershoi polovyny XX st v osobakh» [Text] / T. O. Chubukova // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb.nauk prats / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy – K.: Ped dumka 2009. – Vyp.9 – 492-497p.

10. Udod O. Istoriya i dukhovnist [Text] / O. Udod – K.: Heneza, 1999. – 145 p.

Мацейкив Т. И.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ВОСПИТЫВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНИКЕ ПО ИСТОРИИ УКРАИНЫ (9 КЛАСС)

В статье рассматриваются особенности содержания и структуры учебника по истории Украины (9 класс), формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, характеризуется учебник с точки зрения его воспитательных возможностей.

Ключевые слова: *воспитывающее обучение: сущность, задачи, методы, средства, история Украины, воспитательная функция учебника.*

Matseykiv T. I.

IMPLEMENTATION OF PRINCIPLES OF UPBRINGING TEACHING IN «HISTORY OF UKRAINE» TEXTBOOKS (9TH GRADE).

The article is a research of implementation of upbringing teaching principles in «History of Ukraine» textbooks, the necessity of modernizing national upbringing effectiveness: it studies various aspects of content and structure of «History of Ukraine» textbooks for 9th grade pupils, format and methodology of upbringing teaching process, its formation, determines the role of Ukrainian History lessons in forming pupils historical self – consciousness, which is one of the most essential constituencies of the national self – constituencies, the inalienable condition of its development.

The research works out the technologies of pupils' national self – consciousness formation at the lessons in Ukrainian History, defines the ways of their realizing in the process of teaching and upbringing at school.

Keywords: *principles upbringing teaching: essence, tasks, methods, instruments, history of Ukraine, educative function of textbook, national self – constituencies.*

ДО КОНЦЕПЦІЇ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ

Н.Д. Мацько,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
математичної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: matsko_nd@ukr.net*

У статті розглянуто концептуальні засади творення шкільного підручника з математики з врахуванням вікових особливостей і пізнавальних можливостей та інтересів учнів, психології мислительної діяльності навчально-виховного процесу, специфіки предмета, його мети, завдання і функції, вимоги чинних програм та Державних стандартів. Значна увага приділена механізмам реалізації у підручнику оновленого змісту математичної освіти, формуванню комунікативної, інформаційно-комунікаційної, проектно-технологічної компетентностей.

Ключові слова: *концепція, підручник, математичний зміст, державні стандарти, підручникотворення, функції підручника, компетентнісний підхід, предметні й ключові компетентності, інтеграція, технологія, термінологія.*

Постановка проблеми. Оновлений зміст шкільної освіти потребує істотних змін щодо змісту структури, методичного забезпечення у підручнику: врахування найновіших наукових досягнень, узгодження понятійного апарату, термінології, інтеграції знань при вивченні всіх навчальних предметів дидактико-методологічного супроводу з урахуванням світового досвіду освітніх практичних технологій.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі сучасного підручникотворення приділена значна увага психологів, дидактів, методистів (М. Бурда, М. Головко, Л. Величко, Л. Долбасєв, О. Ляшенко, Ю. Жук, Н. Менчицька, О. Топузов, І. Якиманська).

Формулювання цілей статті. У статті пропонуються концептуальні засади творення шкільного підручника з математики з врахуванням вікових особливостей і пізнавальних можливостей та інтересів учнів, психології мислительної діяльності, специфіки предмета, його мети, завдань і функцій, вимог чинних програм та Державних стандартів, при цьому значна увага приділяється механізмам формування компетентностей засобами підручника.

Основна частина. Найважливішим показником розвитку кожного суспільства, його інтелектуального потенціалу завжди був і залишається рівень навчальних досягнень учнів, зміст, обсяг, якість знань, набуті вміння, їх використання у процесі подальшого навчання та у повсякденні, сформовані ділові

риси і якості, тобто оволодіння предметними, міжпредметними та ключовими компетентностями.

Нижче наводимо розроблену нами концепцію шкільного підручника з математики для загальноосвітніх навчальних закладів від 1 класу до 11 з врахуванням специфіки навчання у кожному окремо взятому класі та ускладнення змісту в кожному наступному класі, механізмів, умов формування способів, дій, методів, засобів, цілісної навчально-виховної системи.

Концепція підручників з математики має відповідати вимогам чинних навчальних програм та Державному стандарту, ґрунтуватися на засадах особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту математичної освіти на кожному етапі у кожному класі (від 1 до 11 класу включно).

Відповідно до мети навчальних програм й вимог Державного стандарту в даній концепції враховано вікові пізнавальні можливості, інтереси та потреби учнів кожного класу, визначено зміст осучаснених математичних знань, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Зокрема, формування початкових математичних знань і способів діяльності, їх практичне застосування у початковій школі ґрунтується на засвоєних дітьми в передшкільний період математичних уявленнях, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу, поняття про кількісну і порядкову лічбу, операції і дії, способи діяльності.

У підручниках необхідно закласти основи системного виховання особистості, рівень національної свідомості, світоглядних переконань, моральності, духовності, толерантності, активізуючи усвідомлення учнем власних можливостей самовдосконалення, самовираження творчої активності в реальних умовах сучасного суспільства з урахуванням перспектив розвитку особистості, як цього вимагає сучасний глобалізований світ.

Інформаційний зміст підручника у кожного класу має відповідати віковим особливостям і пізнавальним можливостям та інтересам учнів, формувати в них поетапне цілісне уявлення про математичну освіту, її роль і значення у житті суспільства, кожної дитини. Зміст підручника загалом має сприяти оволодінню предметними та ключовими компетентностями (інформаційними, просторовими, мисленнєвими, мовленнєвими, графічними, алгоритмічними), передбаченими програмою і Державним стандартом.

Задачний матеріал у підручнику має виконувати функції поступового нарощення складності засвоєння матеріалу; забезпечувати диференціацію навчання, розвиток інтересу до предмета, із використанням елементів цікавої математики; стимулю дослідницької діяльності; потреби самоконтролю, самооцінки, самонавчання, формування інформаційної та комунікаційної компетенцій. Послідовність викладу матеріалу в підручнику має бути

такою, щоб «... все сьогоднішнє закріплювало вчорашнє і проклало дорогу в майбутнє» (К. Ушинський) [6].

Чітке дотримання принципу наступності у кожному класі та при переході із класу в клас забезпечує доступність, посиленість, науковість системності, цілісності знань.

Компетентнісний підхід до моделювання змісту підручника у 1-11 класах передбачає інтеграцію знань, їх системність і цілісність, створення можливостей для кожного учня самостійно аналізувати, міркувати, робити узагальнення й висновки. Оскільки підручник є носієм змісту освіти, засобом дидактико-методичної організації навчально-виховного процесу, що виконує функції: мотиваційну, інформаційну, навчальну, розвивально-виховну, систематизуючу, контролюючу. Додатком до підручників мають бути дидактико-методичні матеріали (навчальний посібник з друкованою основою, методичний посібник для вчителя, аудіо та відеоматеріали, ППЗ).

Кожний підручник з математики як складова системи навчання математики загальноосвітньої освіти має формувати, поглиблювати й збагачувати в учня уявлення про математику як про могутній засіб пізнання природи, Всесвіту, допомагати осмислити себе як частину цього світу й зрозуміти, що людина є мірою всіх речей навколишнього світу не лише тому, що пов'язана з існуючою системою мір, симетричністю, пропорційністю (золотий переріз), а ще й тому, що все, що створюється нею, є мірилом її розуму, духовності.

Важливим орієнтиром удосконалення математичної освіти в цілому і, зокрема, вітчизняного підручникотворення є Загальноєвропейські рекомендації, де визначаються підходи, різні завдання й цілі компетентісного навчання та успішний досвід впровадження освітніх реформ.

У змісті кожного підручника через систему задач і вправ важливо передбачити найважливіші відомості не лише з курсів геометрії, алгебри, інформатики, але й з фізики, хімії, біології, екології, географії, історії, українознавства, елементи економіки, реклами, бізнесу тощо, що сприятиме зміцненню міжпредметних зв'язків, розширенню ерудиції, світогляду учнів, готуватиме їх до життя в суспільстві, яке швидко змінюється.

Враховуючи специфіку математики, виникнення її понять з практичних потреб людини, інтегрованість знань про навколишній світ та проблемний характер методів і способів діяльності, які використовуються на уроках математики, в підручнику доцільно поєднувати ідеї дитини центризму, особистісно зорієнтованого та проблемного навчання – з впровадженням інтерактивних методів практичної діяльності.

Індуктивний та дедуктивний виклад матеріалу дає змогу учням з наочною образною мисленням поступово осмислювати абстракції з опорою на навколишній світ, що створює надійну основу для підведення учнів до осмислення всіх нових наукових понять. Учні важливо зрозуміти й відчувати, що навчання математики є для нього життєвою необхідністю незалежно від вибраної професії, що отримані ним знання є часткою величезної мудрої науки, що була і є

для людини постійним супутником на шляху розвитку цивілізації, джерелом нових наукових відкриттів у різних галузях.

Підручник має бути диференційованим ще на рівні пояснення матеріалу, що дає змогу дещо розширити зміст, включати цікавий, доступний не обов'язковий для вивчення матеріал, що розвиватиме допитливість та дасть змогу учню самостійно включатись у пошукову дослідницьку діяльність, і тим учням, яких учитель недооцінює.

Оскільки творча діяльність є переважно одноосібною, доцільно всіляко стимулювати у підручнику самостійну діяльність засобами різного рівня складності вправ. Те, що до кожної задачі в підручнику можна поставити кілька різних питань (а це різні суть задач і різні числові вирази задачі ситуації) вчить бачити багатоаспектність кожної ситуації, привчає учнів до узагальнених висновків та моделювання задачних ситуацій у повсякденному житті, навчає аналізувати, виокремлювати, порівнювати, узагальнювати використовувати аналогію тощо.

Проектні дослідницькі завдання підручника спонукають активну розумову діяльність учнів та доповнюють роботу за підручником пошуками нових джерел інформації, роздумами, спонукають до творчих дій. Пізнавальна діяльність на основі предметноперетворювальних та мовленнєвотворчих дій притаманна учням від дошкільного віку до закінчення школи і є для них цікавою й бажаною. Завдання підручника мають стимулювати гру й зробити її засобом унаочнення задачних ситуацій, поданих у підручнику.

Структурування змісту підручника може варіюватись. У підручнику має простежуватися наочно-логічний розвиток та рівномірний розподіл передбаченого програмою матеріалу. У змісті підручника доцільно виділити такі структурні елементи: слово до учня, вступ, розділи й теми (передбачені програмою), задачі і вправи та запитання. Після кожного розділу має бути рубрика «Для допитливих» (Матеріал для тих, у кого є потреба в глибших математичних знаннях), рубрики «Перевір себе» (для вироблення навичок самоконтролю та самооцінювання), «Міркуй, досліджуй, роби висновки» (для тих учнів, які мають високий рівень підготовки до школи та для обдарованих): у кінці підручника – рубрику «Самооцінювання навчальних досягнень» та висновки, узагальнювальні тексти, наочні схеми, таблиці, завдання на само-систематизацію та самооцінювання навчальних досягнень учнів. Підручник повинен мати додатки: словник (глосарій), тлумачний словник термінів, довідкові таблиці важливих даних, список сучасної додаткової літератури, алфавітний покажчик. Усе те головне, що треба запам'ятати учню, має бути виділено дизайнером так, щоб учень бачив, виділяв його із загального тексту легко запам'ятовуватися. Підсумкові та узагальнювальні таблиці, схеми, цікаві й зрозумілі запитання, система задач і вправ у підручнику мають доповнювати й збагачувати текст. Урізноманітненню пізнавальної діяльності учнів сприятиме чергування видів діяльності (практичні роботи, творчі завдання, вправи, запитання). Різні види самостійних завдань, запитань мають сприяти

набуттю навичок та вмінь (пізнавальних, практичних, життєвих), постійно поглиблювати й збагачувати читацькі компетентності, вміння вчитися контролювати й оцінювати свої дії, знання.

Структура підручника з першого класу має повторюватися з поступовим розширенням і збагаченням функцій підручника, його інформаційної, мотиваційної, розвивальної, виховної контролюючої, систематизуючої. З метою узагальнення й систематизації знань важливо подавати в ігровій формі цікаві учню узагальнюючі таблиці, схеми, де необхідно буде заповнити пропуски або доповнити й зробити самостійно висновки й обґрунтувати їх. Цікавими й корисними для учня є узагальнюючі завдання «Знайди помилку», «Чи допущено помилку?», де йому необхідно обґрунтувати правильність тверджень, дій (виправити допущену помилку), пояснити свої міркування. Завершуватись кожний підручник з математики має системою узагальнюючих задач і вправ, яка органічно продовжитись в підручнику з математики для наступного класу, де збережуться, як рубрики, так і методичні прийоми формування понять зі стрижневою проблемою – навчання учнів розв'язуванню задач, де підходи до викладу текстового й ілюстративного матеріалу урізноманітнюються з урахуванням специфіки змісту, вікових особливостей і пізнавальних інтересів учня, збагачення кругозору, ерудиції, світогляду.

Оскільки найважливішим і найскладнішим періодом навчання для учня і вчителя є 1 клас, підручник для цього класу має бути привабливим для учня постійною новизною, дизайном, ігровими ситуаціями, легкістю і посильністю пізнання. У підготовчий етап накопичення зорових образів математичних понять, осмислення термінології, розвитку мовлення, формування прийомів розумових дій, вироблення вмінь зосереджувати увагу, запам'ятовувати, осмислювати почуте, побачене. Математичні поняття й просторові уявлення мають формуватись у процесі пізнання навколишнього світу, розвитку мовлення, мислення, виховання національної свідомості, моральності, духовності, інтересу до краси й виразності слова.

Передбачені підручником для 1 класу, як і системою всіх інших підручників для 2-11 кл практичні самостійні дії, цікаві, посильні завдання, вправи, запитання мають постійно стимулювати допитливість учнів, інтерес до навчання, дарувати їм позитивні емоції, навчати вчитися. Підручник має забезпечувати загальний інтелектуальний розвиток дитини, активізацію індивідуальних пізнавальних можливостей, інтересів, природних нахилів, здібностей; формування мовленнєвих умінь, мислення, просторової уяви у процесі пізнання навколишнього світу (через поняття чисел, геометричних фігур, відношень, взаємозв'язків) та осмислення через зміст задач загальнолюдських, морально-етичних, духовних цінностей народу.

Система шкільних підручників із математики покликана допомогти учням простежити еволюцію розуміння людством природничо-наукової картини світу від найдавніших часів до сьогоднішніх днів, що сприятиме формуванню цілісних знань учнів, їх розумовому та моральному розвитку, розширенню світогляду, ерудиції, поглибленню патріотизму.

Ще у початковій школі передбачено формування вмінь складати за малюнком умову задачі, визначати відомі й шукані величини, аналізувати зміст задачі та запитань до неї, розкривати її суть за допомогою графічного зображення, таблиці, схеми, правильно вибирати для розв'язування задачі дії та обґрунтовувати їх, розглядати різні варіанти розв'язування, робити відповідні короткі записи, перевіряти правильність розв'язання та обґрунтовувати найраціональніший. Текстові задачі мають бути короткими з чітким зрозумілим змістом і стати засобом навчання осмисленому читанню, вчити логічним міркуванням, алгоритмізації дій, виражати свої думки, обґрунтовувати їх правильністю. Учнів важливо навчити через систему підказок у підручнику відтворювати текстову задачу в звичному для них графічному зображенні, схемі, що полегшить пошуки шляхів розв'язування задачі та поглибить розумовий розвиток при вивченні інших предметів.

Інтегруюча здатність задач поєднувати мовленнєву, графічну, алгоритмічну, обчислювальну культуру в єдину систему інтелектуального розвитку, розширить можливості мисленнєвої діяльності, вивільнить учню час для самостійних роздумів, пошуків нових джерел інформації, для дослідницько-пошукової діяльності, привчатиме їх до самоконтролю, самооцінювання, самонавчання, самовдосконалення, стане засобом соціалізації, самовираження, самоствердження. Послідовність викладу матеріалу у підручнику з математики має відповідати психології пізнання навколишнього світу учнями у кожному класі, враховуючи їх мовленнєві можливості, мисленнєве осмислення простору, в якому вони живуть та рівню розвитку прийомів розумових дій, що дають їм можливості осмислити відповідні математичні дії і операції з числами просторові ознаки і властивості формувати обчислювальні уміння і навички у процесі складання і розв'язування задач, вирішення проблем повсякдення. Через зрозумілу учням мову ілюстрацій, схем, таблиць важливо, щоб учні легко і непомітно для себе осмислили суть алгоритму, поняття множини, функції функціональних залежностей, просторових взаємозв'язків і відношень, на основі яких у подальшому формуватимуть, вдосконалюватимуть протягом усього життя власну просторову модель світу, світоглядні переконання.

Оскільки в школі всі математичні поняття вивчаються концентрично, з поступовим ускладненням, розширенням та збагаченням кожного поняття та його зорового образу при переході з класу в клас та при використанні одних і тих самих понять у процесі вивчення різних предметів, необхідно забезпечити дотримування єдиної термінології та однозначності формування понять, посилюючи скрізь в системі, де це доцільно, інтеграцію знань. Підручники з математики мають сприйматися учнем в системі як єдине ціле з поступовим ускладненням викладу матеріалу, містити систематизуючі таблиці, схеми, тлумачний словник-довідник основних понять, означень, формул.

Науковість змісту підручника має бути забезпечена чіткою системою наукових понять, які ні в якому разі не можна ні спрощувати, ні деформувати у початковій школі. Підручник повинен містити систематизований виклад

матеріалу, посильний і зрозумілий учням кожного конкретного класу, що відповідає навчальній програмі, співвідноситься з одиницями навчального часу, що відводиться на осмислене вивчення, на закріплення матеріалу. У доступній для учнів формі в підручнику доцільно розкривати дидактично-методичними засобами суть основних наукових ідей, законів, понять та їх взаємозв'язків (забезпечуючи коректність введення наукових понять їх відповідність загальноприйнятій термінології та символіці). При введенні кожного наукового поняття слід зберігати коректність та їх відповідність загальноприйнятій термінології і символіці.

Враховуючи, що в системі шкільної освіти математики відводиться роль стрижня, фундаменту для формування прийомів розумових дій, вироблення загальнонавчальних умінь і навичок, графічної, інформаційної, алгоритмічної культури, навичок моделювання розвитку просторової уяви, фантазії мислення, виховання рис емоційно-вольової сфери, формування наукового світогляду, самоконтролю, самооцінки. У підручниках з математики мають бути закладені основи їхнього формування.

Висновки. Орієнтування освітніх технологій навчання математики та світові стандарти потребує узгодженої з іншими предметами цілісної системи інтегрованих підручників, спрямованих на поетапне послідовне і цілеспрямоване формування предметних і ключових компетентностей засобами інформаційних проектних комунікаційних технологій.

Підготовка компетентнісно зорієнтованих підручників має передбачати диференціацію навчання, пошуково дослідницьку діяльність, що формуватиме морально-етичні, ділові риси і якості кожного, розвиватиме творчі здібності, забезпечить професійну мобільність в подальшому.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/6091>
2. Кремень, В. Толерантність як імператив: Національна ідентичність в добу глобалізації [Текст] / В. Кремень // Газета «День». – № 42 – 43(11 – 12 березня), 2011. – С.6
3. Раков, С. А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст] / С. А. Раков. – Харків, 2005. – 38 с.
4. Родигіна, І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання [Текст] / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8(32)).
5. Трубачева, С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі [Текст] / С. Е. Трубачева // Компетентнісний підхід у сучасній

освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 53–56.

6. Ушинський, К.Д. Твори [Текст] : в 6-ти т. Т. 1. Педагогічні статті / К.Д. Ушинський; відп. за укр. вид. Г. С. Костюк, С.Х. Чавдаров. – К. : Рад. шк., 1954.

References

1. Derzhavnyi` standart bazovoi i povnoi zahal`noi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/6091>

2. Kremen`, V.H. Tolerantnist` iak imperativ: Natsional`na identychnist` v dobu hlobalizatsii [Tekst] / V. Kremen` // Hazeta «Den`». – № 42 – 43(11 – 12 bereznia), 2011. – S.6

3. Rakov, S.A. Formuvannia matematychnykh kompetentnostei uchytelia matematyky na osnovi doslidnitskoho pidkholu v navchanni z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk [Tekst] / S.A. Rakov. – Kharkiv, 2005. – 38 s.

4. Rodihina, I. V. Kompetentnisno orientoivani pidkhid do navchannia [Tekst] / I. V. Rodihina. – KH. : Vyd. hrupa «Osnova», 2005. – 96 s. – (B-ka zhurn. «Upravlinnia shkoloiu»; vyp. 8(32)).

5. Trubacheva, S.E. Umovy realizatsii kompetentnisnogo pidholu v navchal`nomu protsesi [Tekst] / S.E. Trubacheva // Kompetentnisnii` pidkhid u suchasni` osviti: svitovyi dosvid ta ukrains`ki perspektyvy. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 53-56.

6. Ushyns`kii, K.D. Tvory [Tekst] : v 6-ty t. Т. 1. Pedagogichni statii / K.D. Ushyns`kii; vidp. za ukr. vid. H. S . Kostiuuk, S. Kh. Chavdarov. – К. : Rad. shk., 1954.

Мацько Н. Д.

К КОНЦЕПЦИИ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

В статье рассмотрены концептуальные основы создания школьного учебника по математике с учетом возрастных особенностей и познавательных возможностей и интересов учащихся, психологии мыслительной деятельности учебно-воспитательного процесса, специфики предмета, его цели, задачи и функции, требования действующих программ и государственных стандартов.

Освещены механизмы реализации воспитательных, развивающих, обучающих функций учебника математики, учета индивидуальных способностей, талантов, склонностей, интересов, потребностей, самообучения личностей и возможностей, обеспечивающих последовательную и целенаправленную подготовку личности к самореализации, непрерывного обучения, профессиональной мобильности во взрослой жизни.

Ключевые слова: концепция, учебник, математическое содержание, государственные стандарты, учебников, функции учебника, компетентностный подход, предметные и ключевые компетентности, интеграция, технология, терминология.

Matsko N.

TO THE CONCEPT OF SCHOOL TEXTBOOKS IN MATHEMATICS

The article reviews the conceptual foundations of creation of a textbook of Mathematics, taking into account the age- and cognitive abilities and interests of students, psychological features of the educational process, the specifics of the subject, its goals, objectives and functions, the requirements of existing programs and state standards. Considerable attention is paid to the mechanisms of the updated content in a textbook of Mathematics education, formation of the communicative, informational and communicative, design and technological competencies.

It deals with the mechanisms of educational, developmental, educational functions executed by a textbook of Mathematics, taking into account the individual abilities, talents, aptitudes, interests, needs, personalities and learning opportunities that provide a consistent training aimed at the self-realization, lifelong learning and professional mobility in adulthood.

Keywords: *concept, tutorial, mathematical content, state standards, textbooks, textbook functions, competency based approach, subject and key competencies, integration, technology, terminology.*

УДК 37.017.4:331.101

РЕАЛІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Т. С. Мачача,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
трудової підготовки і політехнічної творчості,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: tmachacha@ukr.net*

У статті обґрунтовуються механізми розвитку природних, діяльнісних і особистісних здібностей учнів основної школи в процесі трудового навчання, розглядаються можливості змісту сучасного підручника з трудового навчання щодо реалізації потенціалу творчої діяльності.

Ключові слова: творчий потенціал учнів, природні, діяльнісні і особистісні здібності, зміст і структура особистісно орієнтованих підручників з трудового навчання.

Постановка проблеми. У новій редакції Державного стандарту метою освітньої галузі «Технології» визначено формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їхньої соціалізації у суспільстві [1]. Відповідно у навчальній програмі з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів (5-9 класи) ця мета більш конкретизується: формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства для реалізації творчого потенціалу учнів [2].

У поставлених цілях окреслюється основна місія сучасного трудового навчання – реалізація творчого потенціалу учнів у предметно-перетворювальній діяльності. Вона зумовлена кардинальними змінами у всіх сферах людської діяльності, у сучасних формах організації виробництва.

Нині вирішальним для розвитку матеріального і духовного виробництва є своєчасне виявлення і чітке розуміння проблем, розробка нових ідей, пошук і використання різних можливостей, координація діяльності, ефективна взаємодія, стимулювання інновацій на стику різних галузей, забезпечення свободи дій і відповідальності за наслідки діяльності тощо.

Усі перелічені ознаки сучасного організаційного типу проектно-технологічної культури як способу реалізації творчої діяльності вказують на потреби суспільства не в технократичних працівниках-виконавцях, а в компетентних фахівцях, спроможних на професійну мобільність, інноваційну діяльність, ефективну взаємодію.

У 2013-2014 навчальному році українські школи отримали нові підручники для учнів 5 класу, які розроблені відповідно до нових навчальних програм. До деяких підручників розроблено робочі зошити, посібники. Постає питання наскільки в їхньому змісті і структурі реалізовується потенціал творчої діяльності, наскільки відображається те, що очікується від учнів – майбутніх випускників і фахівців у різних сферах діяльності? Адже випускники повинні бути готовими до розробки нових проектів і технологій, в якій би професійній сфері вони не працювали. Більше того, вони повинні бути готовими до можливої заміни професії, або до постійних змін в межах обраної професії.

Аналіз останніх досліджень. Розв'язанню проблеми створення особистісно орієнтованих підручників сприяють доробки психологів і педагогів, зокрема І. Беха, Н. Бібік, О. Ляшенка, В. Мадзігона, Н. Матяш, В. Рибалка, О. Савченко, О. Топузова, А. Фурмана, А. Хуторського, В. Шадрикова та ін.

Розробленню цілісної теорії та практики створення підручників з трудового навчання науковцями лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості Інституту педагогіки НАПН приділяється значна увага. Проте основні теоретичні засади потребують постійного уточнення й доповнення відповідно до вимог педагогічної практики.

Проведені дослідження виявляють все нові і нові проблеми, зокрема, актуальною є проблема дослідження механізмів розвитку здібностей учнів для реалізації їхнього творчого потенціалу в процесі трудового навчання, відображення їх у змісті і структурі підручників з трудового навчання. Без розуміння основоположних речей годі й сподіватися на досягнення якісних результатів.

Формулювання мети статті. Обґрунтувати механізм реалізації творчого потенціалу учнів у проектно-технологічній діяльності, розглянути можливості змісту сучасного підручника з трудового навчання для дівчаток 5 класу щодо реалізації потенціалу творчої діяльності.

Основна частина. Проблеми пов'язані з творчістю, завжди привертали до себе увагу. Педагогіка визначає творчість як діяльність, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності, що мають об'єктивну і суб'єктивну значущість. Усталеним також є твердження, що творчість – показник продуктивної діяльності людини, яка породжує щось якісно нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю [5].

Змістово-процесуальною основою трудового навчання в основній школі є реалізація потенціалу проектно-технологічної діяльності, яка за своєю сутністю є творчою діяльністю. Навчальний проект як завершальний цикл проектно-технологічної діяльності спрямованої на вмотивоване одержання очікуваного результату у визначеній часовій послідовності, продуктом якої є поетапно виготовлений художньо-матеріальний виріб та рівень сформованості предметної проектно-технологічної компетентності учнів стає способом розвитку їхніх творчих здібностей та реального впливу на соціальність.

Саме тому, оволодіння проектно-технологічною діяльністю, її діями-операціями (проектуванням як засобом створення навчального проекту; технологією як засобом практичної реалізації проекту; рефлексією як засобом вироблення адекватної оцінки власної діяльності) стають об'єктом вивчення трудового навчання учнів основної школи.

Важливо не лише оволодіти базовими знаннями трудового навчання, виготовити вироби власними руками, оволодіти певними видами діяльності (аплікацією, вишивкою, в'язанням, шиттям тощо), але й оволодіти алгоритмом проектно-технологічної діяльності: від задуму до його повної реалізації.

Розглянемо механізм розвитку творчих здібностей учнів у процесі трудового навчання, структурованого відповідно до структури проектно-технологічної діяльності як фундаментального об'єкта технологічної освіти.

Науковці Асоціації гуманістичної психології стверджують, що кожна людина, не залежно від віку, рівня освіти, стану здоров'я наділена здібністю до самоактуалізації (здійснення свого творчого потенціалу), кожна людина від природи має загальні здібності та є інтегрованим, самоцінним цілим.

На моделі співвідношення структури розвитку здібностей учнів [4] і загальної структури проектно-технологічної діяльності природні здібності показані як *здібності індивіда* – конкретного учня, якого залучають до проектно-технологічної діяльності (схема 1).

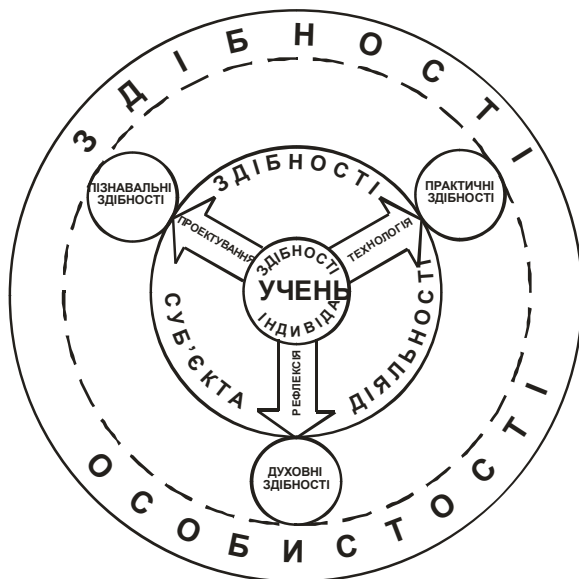


Схема 1. Модель співвідношення структури розвитку здібностей учнів і загальної структури проектно-технологічної діяльності

Залучаючи учня до процесу трудового навчання в основній школі, важливо усвідомлювати, що він уже має відповідний рівень розвитку природних здібностей, а також індивідуальний досвід трудового навчання у початковій школі. Проектно-технологічна діяльність засвоюється на основі здібностей індивіда, які в свою чергу розвиваються відповідно до вимог цієї діяльності. Отже, здібності й індивідуальний досвід є однією з внутрішніх детермінант реалізації творчого потенціалу конкретного учня у проектно-технологічній діяльності.

Стає зрозумілим, що залучення учнів до проектно-технологічної діяльності сприяє розвитку їхніх спеціальних діяльнісних здібностей – *здібностей суб'єкта діяльності*, які реалізують означену діяльність.

На схемі 1 зазначено, що життєвий цикл проектно-технологічної діяльності будується на триєдності його фаз: проектування, технології та рефлексії. У взаємозв'язку зі структурою означеної діяльності, спеціальні діяльнісні здібності – це природні здібності індивіда, які набули рис оперативності під впливом вимог названих фаз. Важливим у розвитку здібностей є їх оперативність, що характеризується усвідомленим пристосуванням властивостей особистості до вимог діяльності та набуття індивідуального стилю діяльності.

Успішність проектно-технологічної діяльності кожного учня залежить від рівня розвитку його спеціальних діяльнісних здібностей, здатності виконувати дії-операції, відповідно до вимог означеної діяльності. Освітніми продуктами навчальної діяльності учнів у процесі трудового навчання є: про-

дукти перетворення зовнішнього предметного світу – виготовлені соціально й особистісно значущі художньо-матеріальні вироби, проектно-технологічна документація та рівень сформованості внутрішньої культури учнів як суб'єктів діяльності на основі партнерської взаємодії з іншими суб'єктами процесу навчання. Тому, здібності можуть належати до різних предметів і розділятися на здібності суб'єкта діяльності та здібності особистості, які тісно взаємопов'язані між собою. Здібності особистості зумовлюють рівень її культурного розвитку.

Соціокультурні інтегровані *здібності особистості*, відповідно до основних структурних компонентів проектно-технологічної діяльності можна умовно поділити на такі три групи (схема 1):

- здібності, що визначають успішність проектування, визначаються як пізнавальні (інтелектуальні) здібності;
- здібності, що визначають успішність виготовлення виробу – психомоторні, практичні (вольові) здібності;
- здібності, що визначають успішність рефлексивної діяльності та партнерської взаємодії з іншими – духовні (емоційні) здібності.

Модель співвідношення структури розвитку здібностей учнів і загальної структури проектно-технологічної діяльності дає змогу зрозуміти, у який спосіб через педагогічний феномен технологічної освіти – проектно-технологічну діяльність, її основні структурні компоненти відбувається реалізація творчого потенціалу учнів. Творчі здібності учнів ми розглядаємо як максимальний прояв їхніх природних, діяльнісних та особистісних здібностей, які характеризують особистісні якості, креативні установки [7].

Отже, творчий потенціал учнів у процесі трудового навчання можна реалізовувати, по-перше, лише на основі певних знань, умінь, способів проектно-технологічної діяльності, певного досвіду, по-друге, на основі позитивної мотивації, варіативності змісту трудового навчання, врахуванні особистісних можливостей й інтересів, які можна і треба узгоджувати з соціальними.

У ході дослідження нами з'ясовано, що особистісно орієнтованому процесу трудового навчання властива така схема навчальної діяльності: мотив → мета → зміст → засіб → результат. Ця схема чітко показує, що мета навчальної діяльності визначається за участю самих учнів. Така діяльність окреслює сутність сучасного проектно-технологічного типу культури й визначається як продуктивна, тобто творча, а значить і емоційно-ціннісна.

Обґрунтовані нами теоретичні положення щодо механізмів реалізації творчого потенціалу учнів основної школи у процесі трудового навчання автори навчально-методичного комплексу з трудового навчання для учнів 5 класу [6; 3] прагнули відобразити у його змісті і структурі. У зв'язку з цим основною функцією підручника визначено організацію особистісно орієнтованого процесу трудового навчання, який системно спонукає учнів до самонавчання і самоактуалізації. Важливим є не надання вичерпної інформації через навчальний матеріал підручника, а вказування шляхів знаходження її

в різних джерелах, зокрема, і в тексті підручника, а також використання її у власній навчальній діяльності.

Зміст підручника з трудового навчання для дівчат 5 класу відповідно до інваріантної складової навчальної програми [2] складається зі вступу, чотирьох розділів: «Основи матеріалознавства», «Оздоблення виробів аплікацією», «Основи техніки, технологій і проектування», «Технологія побутової діяльності», термінологічного словника і додатків.

Орієнтуватися у навчальному матеріалі кожного параграфу підручника допомагають піктограми – симпатичні і добродушні бджілки. Вони показують шлях до досягнення очікуваних результатів.

Бджілка з ручкою на початку кожного параграфу підказує, які основні поняття треба з'ясувати під час вивчення конкретного параграфу, чим допомагає актуалізувати ті знання, які вже учень має стосовно цих понять, а також усвідомити на якому етапі виконання навчального проекту, в яких практичних життєвих ситуаціях вони знадобляться.

Зі знаком запитання бджілка, прямо посеред тексту навчального матеріалу, радить перевірити себе, відтворити й осмислити опорні поняття теми. Наприкінці параграфу, перед практичною роботою пропонує поміркувати, розв'язати пізнавальні й творчі завдання різні за формою, рівнем самостійності, наявності творчого компонента. Пропонує також виконати завдання для групової і колективної роботи з однокласниками.

Бджілка, що одягнена в академічну бонетку – зосереджує увагу на інформації, яка є важливою для розв'язання практичних проблем. Бджілка з розведеними руками розмежовує основний текст і ніби запитує: чи знаєш ти? У цій рубриці розміщені культурно-історичні відомості, інформація про розробки новітніх технологій в галузі виробництва та інші цікаві факти, пов'язані з темою параграфу.

Одягнена в хустинку і фартушок – запрошує виконати практичні роботи (репродуктивні за поданими алгоритмами і схемами та продуктивні) з врахуванням можливостей учнів, опорою на їхній досвід.

Шмуктитули, які розміщені перед кожним розділом і, на яких розташовані назва розділу, інформація про що дізнаються учні і що вмітять у результаті його вивчення мотивують учнів на активну навчальну діяльність. Окрім цього, мотивація активної навчальної діяльності забезпечується:

- діалоговим характером підручника;
- ціннісно-смысловим змістом навчального матеріалу: текстовим й ілюстративним;
- можливістю розв'язання практичних, життєво значущих проблем;
- врахуванням індивідуального досвіду учня.

Звертаючись безпосередньо до конкретного учня через текст, завдання різного характеру, практичні роботи, автори організовують його самостійну навчальну діяльність – учіння.

Особливе місце у підручнику займає ілюстративний матеріал. Суттєва частина проектної, технологічної і технічної інформації передається різними

видами ілюстрацій – через малюнки, фотографії, кресленики, схеми тощо. Ілюстрації забезпечують не лише інформаційну функцію підручника, а й мотиваційну і розвивальну.

У змісті першого розділу «Основи матеріалознавства» і третього – «Основи техніки, технологій і проектування» відображено загальнотехнічні компетенції, які необхідні учням для розв’язання практичних завдань під час виготовлення особистісно і соціально значущих виробів з аплікацією та під час виконання навчальних проектів у межах вивчення варіативних модулів. Ці знання є базою для реалізації творчого потенціалу учнів.

Під час вивчення будови, ознак і властивостей різних конструкційних матеріалів, зокрема текстильних, перед учнями не ставиться питання «Що треба робити?», а ставиться питання «Для чого це треба робити?». Така постановка питання забезпечує усвідомлене оволодіння знаннями, без яких не можливо якісно виготовити будь-який виріб.

Зміст і структура параграфів другого розділу підручника «Оздоблення виробів аплікацією» послідовно і поетапно, за логікою структури проектно-технологічної діяльності, залучає учнів до створення виробу з аплікацією. Для цього вони досліджують історичні відомості про аплікацію, її види, джерела інформації про неї, вибирають об’єкт праці, розробляють або вибирають готовий малюнок для аплікації, добирають матеріали, інструменти і пристосування для виконання ручних робіт.

Учням надається орієнтовний перелік об’єктів праці різної складності. Вибір об’єкта праці відбувається під керівництвом вчителя. Один учень може оздобити аплікацією простенький виріб з однієї деталі, наприклад, закладку для книги, інший – більш складний виріб, наприклад, серветку, гольник, чохол тощо.

Далі учні приступають до безпосереднього виготовлення виробу з аплікацією, оволодіваючи базовими поняттями трудового навчання. Практичні роботи забезпечують поетапне виконання кожним учнем особистісно і соціально значущого виробу з аплікацією з врахуванням індивідуального досвіду, інтересів і можливостей.

Оскільки одним із важливих завдань трудового навчання є оволодіння учнями алгоритмом проектно-технологічної діяльності, її діями-операціями, у змісті підручника розміщена поетапна її послідовність щодо створення виробу з аплікацією. Адже практика свідчить, що значна кількість вчителів не знає структури цієї діяльності – де закінчується проектування, а де починається технологія виготовлення, яка послідовність етапів проектування і технології виготовлення. Так зміст підручника підвищує методологічний рівень самого вчителя.

За допомогою рубрики підручника «Поради для проектної діяльності», учні поступово формують уявлення про етапи і поняття проектної діяльності, якою в цілісному вигляді оволодівають під час вивчення різних варіативних модулів у другому семестрі навчального року. Низка питань у цій рубриці спо-

нукають до осмисленої діяльності, до самостійної її організації, планування, прогнозування результатів і наслідків.

У розділі підручника «Технологія побутової діяльності» відображено загальнокультурні компетенції, необхідні для організації життєвого середовища, повсякденного побуту.

Підручник у доступній формі розкриває сутність базових понять трудового навчання, їх зв'язки з іншими предметами, соціокультурним середовищем рідної місцевості, суспільства, практичним застосуванням у сфері матеріального і духовного виробництва.

Оволодіння учнями сукупністю відображених у підручнику компетенцій, які представлені у вигляді способів діяльності, забезпечують формування індивідуального рівня ключових і предметної проектно-технологічної компетентності.

Підручник має українознавче спрямування, містить достатньо відомостей про історію, культуру, звичаї українського народу. Учні перед виконанням кожної практичної роботи пропонуються поміркувати над невичерпною скарбницею народної мудрості – українськими прислів'ями. Поступово формується розуміння причетності до рідної культури, приходить усвідомлення, що кожен учень як суб'єкт діяльності, створюючи художньо-матеріальні вироби, є носієм і в певній мірі творцем культури свого народу.

Важливим кроком у реалізації особистісно орієнтованого трудового навчання є перевірка його результативної складової. Самостійне розв'язання тестових завдань, що розроблені до кожного розділу, дають можливість кожному учневі (під керівництвом вчителя) узагальнити, систематизувати й адекватно оцінити результати власної навчальної діяльності.

Тестові завдання розроблені у закритому і відкритому форматах за чотирма рівнями складності. Перший рівень передбачає вибір однієї правильної відповіді серед чотирьох запропонованих, другий – вибір двох правильних відповідей серед чотирьох запропонованих, третій рівень складності передбачає установлення відповідності і послідовності виконання відповідних технологічних операцій тощо. Тестові завдання четвертого рівня складності розроблені у відкритій формі, вони мають творчий характер. Учні пропонуються дати обґрунтовану, розгорнуту відповідь, опираючись на власні думки, своє бачення розв'язання проектно-технологічних завдань у нестандартних ситуаціях.

Рубрика «Світ професій», яка розміщена наприкінці розділів підручника формує уявлення учнів про професії, що стосуються тих видів діяльності, які вивчаються у 5 класі, що в подальшому сприятиме їх адекватному самовизначенню щодо вибору профільного й професійного навчання.

У додатках підручника розміщені цікаві малюнки і шаблони для аплікацій, а також малюнки виробів з аплікацією, що надихатимуть учнів на творчість.

Будь-який підручник не може забезпечити всі аспекти процесу трудового навчання. Тому до підручника розроблено робочий зошит, усі завдання якого спрямовані на активізацію творчої розумової діяльності учнів. Він містить

завдання різного рівня і формату. Самостійне виконання учнями цих завдань сприяє більш ефективному засвоєнню, повторенню, узагальненню, систематизації знань з трудового навчання для реалізації творчого потенціалу учнів.

Успішне використання навчально-методичного комплексу в процесі трудового навчання значною мірою залежить від методологічного рівня вчителя, який має гнучко й творчо вибудовувати процес трудового навчання, керувати ним, враховуючи особливості учнівського колективу, індивідуальний досвід учнів, соціокультурні й матеріально-технічні умови своєї школи тощо. Навчальна програма з трудового навчання, як і підручник дає змогу групувати теми, доцільно переставляти їх у межах навчального року, застосовувати випереджувальне навчання.

Висновки. Реалізація творчого потенціалу учнів основної школи у процесі трудового навчання, досвід оволодіння діями-операціями для успішної проектно-технологічної діяльності набуває метапредметної, соціокультурної значущості, тому що має здатність переноситись у будь-які сфери діяльності стосовно розв'язання проблем перетворення різних матеріалів та інформації у форму.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., документ № 1392, чинний. – «Офіційний вісник України» від 17 лютого 2012 року № 11.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Трудове навчання. 5-9 класи. – К.: – Видавничий дім «Освіта», 2013. – 80 с.
3. Мачача Т. С. Робочий зошит з трудового навчання (для дівчат). 5 клас: навч. посіб. для загальноосвіт. навч. закл. / Т. С. Мачача, С. П. Павх. – Харків: Сиція, 2013. – 80с.
4. Мачача Т. С. Наукові засади формування проектно-технологічної культури учнів у процесі трудового навчання / Т. С. Мачача // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2010. – Ч.3. – С. 59-58.
5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн.: «Соврем. Слово», 2005. – 720 с.
6. Трудове навчання для дівчат: [підруч. для загальноосвіт. навч. закладів 5 кл.] / В. К. Сидоренко, Т. С. Мачача, В. П. Титаренко, С. П. Павх, Г. М. Гаврилюк. – Харків : Сиція, 2013. – 240 с.
7. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 284 с.

References

1. State standard of complete and general education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 November 2011, doc. №1392, in force.- «Official bulletin of Ukraine» dated February 17, 2012, № 11.

2. Training programs for secondary schools: Labour education. 5-9 cl. – K.: – Publishing House «Osvita», 2013. – 80 p.

3. Machacha T.S. Workbook in labour training (for girls). 5 class: Teach. handbook for general education schools./ T. S. Machacha, S. P. Pavkh. – Kharkiv: Sytsyya, 2013. – 80 p.

4. Machacha T.S. Scientific principles of forming the design and technological culture of the pupils in the process of labour education / T. S. Machacha // Proceedings of the Uman State Pedagogical University by name Pavlo Tychyna / Ch. red.: Martynyuk M. T. – Uman : PP Zhovty O. O., 2010. – P. 3. – P.58-59.

5. Pedagogy: The Big Modern Encyclopaedia / [comp. E. S. Rapatsevich]. – Mn.: «Sovrem. Slovo», 2005. – 720 p.

6. Labour training for girls: [textbook for general schools, 5 cl.] / V. K. Sydorenko, T. S. Machacha, S. P. Pavkh, V. P. Tytarenko, H. M. Havrylyuk. – Kharkiv : Sytsyya, 2013. – 240 p.

7. Shadrykov V. D. Mental development of a person / V. D. Shadrikov. – M. : Aspect Press, 2007. – 284 p.

Мачача Т. С.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье обоснованы механизмы развития природных, деятельностных и личностных способностей учеников основной школы в процессе трудового обучения, рассмотрены возможности содержания современного учебника по трудовому обучению относительно реализации потенциала творческой деятельности.

***Ключевые слова:** творческий потенциал учеников, предметная проектно-технологическая компетентность, содержание и структура личностно ориентированных учебников по трудовому обучению*

Machacha T. S.

REALIZATION OF THE SECONDARY SCHOOLCHILDREN CREATIVE POTENTIAL IN THE PROCESS OF LABOUR TRAINING

The way in which the phenomenon of teaching through technology education – design and technological activities, its main structural components (design, manufacturing techniques, reflection) is the development of natural, active and personal abilities of pupils, realization of their creative potential. It is shown that the potential of creative activity is possible only on the basis of positive motivation, certain knowledge and skills, taking into account individual experience, capabilities and interests of pupils which can and should be coordinated with social ones.

The possibilities of the content and structure of modern textbook on labour studies as to realization of potential of creative activity are considered. The main

function of textbook is individual orienteering process of labour studies that systematically encourages pupils to self-learning and self-actualization. Attention is drawn to the importance of reflection and adequate evaluation by pupils the results of their own design and technology activity.

Keywords: *creative potential of pupils; natural, active and personal abilities; content and structure of personality oriented textbooks in labour studies.*

УДК. 37. 013

РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА В СІЛЬСЬКІЙ МАЛОЧИСЕЛЬНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В. В. Мелешко,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач лабораторії сільської школи,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,*

У статті розкривається проблема реалізації змісту шкільної освіти в сільській малочисельній початковій школі засобами підручника. Розкрито сутність рівневої диференціації та її вплив на результати навчально-виховного процесу. Автор на основі існуючих теоретичних висновків доводить значущість шкільної книги в реалізації диференційованого підходу, що розширює і поглиблює знання дітей з врахуванням їхніх особистісних якостей та характеристик.

Ключові слова: *підручник, сільська малочисельна школа, форми навчання, рівнева диференціація, варіативні завдання.*

Постановка проблеми. Одним із основних напрямів оновлення освітнього процесу у сільській малочисельній школі є перехід на парадигму рівневої диференціації, що підтвердила свою продуктивність в реалізації змісту шкільної освіти засобами підручника. На цій основі створюються сучасні підручники, що враховують особистісні якості дитини, її можливості та різнобічні психологічні характеристики та якості.

Аналіз останніх досліджень. Інтерес до проблеми рівневого підходу в навчанні посилюється в період переходу на гуманізовану систему оцінювання навчальних досягнень учнів та новий зміст освіти. З огляду привертають увагу дослідники, які здійснили значний внесок у розвиток теорії диференційованого навчання як певного напрямку у педагогічній науці. Зокрема М. Н. Гладкова обґрунтувала переваги диференційованого підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів у вузі. Дослідники Т. О. Коробкова,

П. В. Скулов, А. О. Остапенко, П. І Сікорський та інші у процесі наукового пошуку виявили основні переваги диференційованого навчання, що свідчить про перспективність його використання у сучасній педагогічній практиці [8]

Аналіз вітчизняної та зарубіжної педагогічної й методичної літератури свідчить про увагу вчених до вивчення різних аспектів диференціації та індивідуалізації у процесі навчання, зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, в яких обґрунтовуються механізми використання зазначених технологій (О. О. Кірсанов, Є. С. Рабунський, Г. Ф. Кумаріна, В. М. Володько та інші).

Ще в середині XIX сторіччя великий вчений-педагог К. Д. Ушинський у своїх висновках зазначав: «Поділ учнів на дві групи, одна з яких сильніша від іншої, не лише не шкідливий, а й корисний, але за умови, що наставник уміє, працюючи з однією групою сам, а іншій давати корисні самостійні вправи»[9].

Заслугують на увагу наукові здобутки відомого німецького педагога А. Дістервега про значущість диференціації у навчальному процесі, що підтверджується такими його висновками: «Одній дитині легше дається абстрактне мислення, другій доступне чуттєве пізнання, третя схоплює істину швидше, завдяки картині чи розповіді, бувають роздуми теоретичні і практичні. У цьому відношенні варто рахуватись з відмінностями дитячої природи і сприяти їй своєрідному розвитку» [4].

Фундаментальні категорії дидактики «диференціація», «індивідуалізація» можна розглядати як філософські категорії, що існують у єдності з категорією інтеграція. При цьому процес диференціації вважається проявом універсального закону розвитку систем від загального до часткового.

У 60-ті роки індивідуально-диференційований підхід навчання широко ввійшов у практику масових загальноосвітніх навчальних закладів та особливого значення набув у попередженні та ліквідації другорічництва.

В цей же період здійснював ґрунтовні дослідження з проблеми диференційованого навчання А. А. Бударний, який виявив істотні індивідуальні відмінності сприймання і розуміння навчального матеріалу учнями одного класу. За обґрунтованими показниками автор виокремив 3 групи учнів в одному класі, що об'єднуються за однаковим рівнем розвитку сприймання і розуміння матеріалу. Дослідник вперше обґрунтував комплексний психологічний і дидактичний підхід до вивчення проблеми неспішності і обґрунтував способи її подолання шляхом індивідуалізації і диференціації навчання. Зокрема вчений довів вагомість варіативності навчальних можливостей учнів та їх вплив на якість засвоєння навчального матеріалу.

У своїх рекомендаціях та висновках дослідник акцентує увагу та застерігає про те, що «... звертаючись до класу як до єдиного цілого, пропонуючи всім учням один шлях і темп оволодіння знаннями і навичками, школа і вчитель самі закладають фундамент неспішності» [2, 36].

Методологічною основою реалізації змісту освіти у сільській школі, що здійснюється на рівневій диференціації слугують також наукові уза-

гальнення та висновки сучасних вчених Л. В. Байбородової, В. Г. Бочарової, М. П. Гур'янової, З. М. Онишківа, Г. І. Коберник та ін.

За результатами дослідження доведено, що диференціація навчального матеріалу в початковій школі за різними цілями та критеріями активізує розумовий розвиток особистості учня, спонукає до пошуку шляхів вирішення завдань різної складності. Застосування технологій рівневої диференціації на основі врахування когнітивних показників чи якостей учнів, створює можливість для об'єднання їх в групи одновікового складу за ознаками схожості психофізіологічних і індивідуально-особистісних особливостей, які проявляються під час оволодіння навчального змісту, рівень якого залежить від темпів засвоєння, рівня мотивації, навчальних здібностей, набутих компетентностей школяра та ін.

Технологія рівневої диференціації навчання передбачає врахування особистісних якостей та характеристик учня, формулювання мікроцелей і прогнозування результатів. Рівнева диференціація навчання ґрунтується на міцній психолого-педагогічній теорії розробленій в радянську добу психологом Л. С. Виготським про перехід в процесі навчання розумового розвитку учня із зони «актуального розвитку» в зону «найближчого розвитку», що здійснюється на основі діяльності, яка переходить від репродуктивного рівня до продуктивного[3].

Сучасні дослідники розглядають поняття «диференційований підхід» як дидактичне положення, що передбачає поділ класу на групи за інтересами, за темпом засвоєння та ін.. розглядаючи диференційований підхід як:

- пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів (Є. С. Рабунський)[7, 15];
- особливий підхід учителя до різних груп учнів, який полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, складністю, методами, прийомами (О. А. Кірсанова)[5, 35];
- спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання загальнокласних, групових і індивідуальних форм навчання (Ю. К. Бабанський) [1, 21].

Формулювання цілей статті – розкрити особливості реалізації змісту освіти засобами шкільного підручника в сільській малочисельній школі на основі диференційованого підходу.

Основна частина. Рівнева модель навчання, сутнісними ознаками якої є здійснення навчального процесу на засадах диференціації, передбачає створення умов для розвитку і саморозвитку учнів, продуктивне використання їхніх потенційних можливостей, що вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогами необхідності побудови нової парадигми уроку для максимальної реалізації змісту засобами навчальної книги.

Проте у педагогічній практиці не завжди вчителі повною мірою використовують можливості диференційованого навчання. Серед причин нераціонального використання рівневої диференціації засобами підручника вчителі називають такі:

- відсутність достатнього методичного супроводу процесу диференціації у початковій школі (42 %);
- значні витрати часу на підготовку диференційованих завдань для групової та індивідуальної роботи (38 %);
- відсутність чіткого поділу навчального матеріалу для організації різнорівневого навчання. (48 %).

Сучасний підручник слугує джерелом та орієнтиром у побудові уроку, на якому реалізується рівнева диференціація з різним цільовим призначенням, що вимагає науково обґрунтованого вибору методичних прийомів, тісно пов'язаних із змістом навчального матеріалу, формами організації навчальної діяльності учнів на уроці.

Головне завдання підручника полягає в тому, щоб на належному науковому і методичному рівні та відповідно до вікових особливостей учнів, викласти програмний матеріал, посилюючи засвоєння дітьми з різнорівневими характеристиками та потенційними можливостями з метою оволодіння новими знаннями передбаченими навчальними програмами.

Важливим показником якості підручника слугує його змістова спрямованість на інтелектуальний розвиток особистості, що відбувається у як на уроці, так і в позаурочний час. При цьому навчально-виховний процес будується на особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах, що дає можливість кожному учневі брати участь у різних видах навчальної діяльності.

Процес реалізації змісту освіти в сільській малочисельній школі характеризується певними особливостями, що відмінні від традиційної повнокомплектної, що свідчить про специфіку уроку, на якому має забезпечуватися варіативність та чергування різних форм та видів роботи, що не перевантажені контролем та надмірною опікою вчителя.

Конструюючи урок у малочисельному класі, де навчається 5-6 учнів, важливо враховувати не лише рівень складності навчального матеріалу підручника, але й стійкі особистісні характеристики учнів (емоційність, темперамент, інтереси, прояв почуттів, захопленість), що враховуються в змісті сучасних підручників.

Особливої значущості для вчителя набуває методичний апарат навчальної книги, що рекомендовані для початкової школи, навчальний матеріал якої є основним для вивчення на уроці, що вимагає урізноманітнення видів діяльності. Загалом зміст підручника покликаний пробуджувати інтерес до предмета, сприяти стійкому формуванню пізнавальних якостей, розвивати вміння самостійно мислити, бажання працювати з книгою, поглиблювати свої знання та розширювати предметні компетенції.

Процес навчання у малочисельній школі не може обійтися без індивідуального підходу в його здійсненні, нехтування якого може призвести до втомленості, надмірного контролю та перевантаженості учня, що в кінцевому результаті негативно впливає на відчуттях комфортності дитини, її психологічному стані, а відтак – зниження бажання вчитися.

Зміст шкільних підручників дає можливості диференціювати навантаження дітей з різними навчальними здібностями, урізноманітнювати моделі співпраці, реалізуючи різні за рівнем складності навчальні завдання.

У сільській малочисельній школі продуктивне використання рівневої диференціації в навчанні забезпечує:

- зростання загального рівня розвитку учнів, мотивації до навчальної діяльності;
- розвиток творчих здібностей учнів, їх інтерес до тих чи інших видів діяльності.

Реалізація змісту освіти в сільській початковій школі тісно пов'язана з особливостями навчального процесу, що обумовлені наступними аспектами: *організаційно-педагогічними*:

- організація навчального процесу в малих групах;
- нечисленність навчальних груп за складом, рівнем пізнавальних інтересів;

- висока частота використання форм індивідуального навчання;
- обмеження процесів змагальності в груповій взаємодії;

психологічними:

- пасивність у спілкуванні та діалоговій взаємодії;
- надмірна напруженість (спричинена контролем вчителем) ;
- звуженість навчального середовища.

Проте мала чисельність учнів в класі дозволяє налагоджувати тісний контакт між учителем і учнями, виявляти та враховувати рівень готовності дитини до навчання, широко використовувати технології індивідуального та диференційованого навчання, добирати відповідні форми та методи, враховуючи особистісні характеристики (емоційний, психічний, інтелектуальний стан розвитку особистості).

Прикладом реалізації рівневої диференціації засобами навчальної книги слугує підручник з літературного читання для 2 класу (автор Савченко О. Я.).

Вчителі сільської малочисельної школи мають можливість широко використовувати зміст підручника, його методичний апарат для здійснення рівневої диференціації на уроках, орієнтуючись на індивідуально-психологічні особливості кожного учня. Значно розширює можливості для диференціації навчання підготовлений для другокласників навчально-методичний комплект, до складу якого входить крім названого підручника, навчальний посібник з літературного читання (автор Савченко О. Я.) та робочий зошит «Літературне читання» автор В. О. Мартиненко.

Зміст підручника з літературного читання, його методичний апарат побудовані таким чином, щоб навчання було цікавим, продуктивним і радісним для учня, незважаючи на характеристики та особистісні якості кожного.

Використані автором завдання та вправи дають можливість організувати як фронтальну роботу з класом, так і працювати в парах, групах чи індивідуально, до цього спонукає комплекс рубрик різного призначення: наприклад

такі, що активізують колективну діяльність учнів: поміркуйте разом, читаємо разом, попрацюйте разом.

В методичному апараті підручника чітко виокремлено завдання для роботи в парах, що представлено завданнями такого змісту: підготуйте і розіграйте діалог із однокласником по телефону, поміркуйте разом.

Дія роботи в різних групах за темпом мислення пропонується робота над малюнком та текстом, при цьому перша група складає повний текст, друга продовжує за пропонуванням початком, а третя складає тільки кінцівку, працюючи над темою для роздумів (ст. 64) «Про що варто подумати, якщо береш додому кошеня або цуценя». Такого типу завдання вміщено в підручнику у різних розділах.

Використання диференційованих завдань актуалізує технології співробітництва, що реалізуються в процесі парних, діалогічних форм навчання. Крім того, реалізація завдань діалогічного характеру дозволяє в ході навально-пізнавальної діяльності розвивати у дітей комунікативні якості, що дуже важливо для малочисельних класів.

Використання діалогічних форм навчання стає продуктивним, якщо співпраця відбувається між різними групами дітей, що взаємодоповнюють, збагачують один одного внаслідок активного спілкування. Саме такі форми роботи передбачені в підручнику «Літературне читання» для 2-го класу. Наприклад, розкажіть один одному; поставте один одному запитання за прочитаним текстом, розшукайте в книжках та ін.

Зміст зазначеного підручника використовується також для розширення та поглиблення знань учнів як з слабкими навчальними здібностями, так і високими, при цьому використовуються різні види роботи за завданнями різного цільового спрямування, що заохочує учнів до самостійного читання та творчої діяльності.

У підручнику вміщено багато завдань диференційованого характеру, що виконуються учнями різних груп сформованих вчителем, наприклад на стор. 142, продовжити речення: 1 група – дописати 2 слова, 2 група – 3 слова, 3 група – дописати речення і скласти своє речення про руки.

Значно розширює можливості для здійснення диференційованого підходу підготовлений О.Я. Савченко навчальний посібник з літературного читання «Я люблю читати». До кожного із 9 розділів підручника у посібнику учневі пропонується додатковий матеріал, що передбачає різні форми роботи: групові, парні індивідуальні, фронтальні, наприклад читаємо по групах (завдання для чотирьох груп, читаємо разом весело, закликаючи), пропонується завдання творчого характеру, зокрема здійснення проекту «Веселі квіти у поезії» чи колективне створення рукописного журналу. Для цього подається детальний інструктаж щодо участі кожного в роботі над створенням проекту, визначаються завдання та час виконання роботи. На завершення пропонується розробити план ознайомлення батьків, друзів з підготовленим журналом.

Навчально-методичний комплект з літературного читання для 2 класу забезпечує можливості для широкого впровадження рівневої диференціації у сільській мало чисельній школі.

Цікавий досвід роботи заслуженого вчителя України, вчителя-методиста, кандидата педагогічних наук С.П. Логачевської описано в педагогічних джерелах, що свідчить про продуктивність диференційованого підходу у навчанні молодших школярів [6]. Розроблені автором структурно-логічні схеми можуть бути використані і для малочисельних класів на уроках математики на різних етапах навчання.

Автором розроблено різні способи і прийоми диференціації: за ступенем складності завдань, за ступенем самостійності у їх виконанні.

За ступенем самостійності С.П. Логачевська виділяє три групи завдань:

I. Завдання, що супроводжуються інструкціями:

1. Завдання з вказівкою на зразок способу дії.
2. Завдання з використанням пам'яток.
3. Завдання з теоретичними довідками.

II. Завдання з елементами допомоги:

1. Завдання з додатковою конкретизацією.
2. Завдання з репродуктивними питаннями.
3. Завдання з допоміжними вправами.
4. Завдання з допоміжними вказівками і порадами.
5. Завдання з виконанням певної частини.

III. Завдання з елементами осмисленого застосування знань:

1. Завдання з допоміжними питаннями, які вимагають: порівняння; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; узагальнень і доведень.
2. Завдання із застосуванням вибору рішення.
3. Завдання із застосуванням класифікації.

У малочисельному класі для мінімізації надмірного контролю за роботою учня, використовуються завдання для взаємоконтролю та самоконтролю, що із цікавістю використовуються самими учнями не залежно від рівня сформованої групи.

Як правило у кожному малочисельному класі навчаються діти, що належать до сильної чи слабкої нервової системи, рухливі й інертні, відповідальні та байдужі. При цьому використання групових форм роботи дозволяє вчителю враховувати індивідуально-психологічні особливості кожної дитини.

В умовах сільської малочисельної школи діапазон різновидів особистісних характеристик учнів будь-якого класу значно менший (порівняно з традиційним класом), що зужує кількість параметрів при поділі на групи. З іншого боку, мала кількість учнів у класі змушує вчителя орієнтувати навчальний процес безпосередньо на кожного. Клас може складатися із представників протилежних груп, або за своїми інтелектуальними здібностями мало відрізнятися.

Рівневий підхід передбачає поєднання та використання різних форм навчальної діяльності: індивідуальних, парних, групових, колективних.

Диференціювання учнів на групи доцільно проводити на основі таких критеріїв: біологічні компоненти (якість мислительних операцій, рівень роз-

витку психічних процесів); навички навчальної праці (самоконтроль, планування, темп діяльності, організованість); аспекти вихованості (наполегливість, старанність, дисциплінованість, активність, ставлення до навчання, до шкільного оточення); фізіологічні компоненти (фізична працездатність, стан здоров'я, дефекти мовлення, слуху, зору). У зв'язку з цим виділяються три групи школярів: з високим, середнім і низьким рівнем навчальних можливостей.

Реалізація рівневої диференціації засобами шкільного підручника здійснюється шляхом залучення учнів до посилюваних видів навчальної діяльності з врахуванням їхніх індивідуальних якостей та характеристик.

Провідне місце на уроці в малочисельному класі займає індивідуальна робота, що використовується як окремий вид диференціації. Науковцями доведено, що індивідуальна робота сприяє розвитку самостійності, впевненості, слугує ефективною формою для поглиблення знань, ліквідації прогалин у вивченні того чи іншого матеріалу. Успіх індивідуальної роботи визначається підбором диференційованих завдань, систематичним контролем учителя за ходом виконання, наданням своєчасної допомоги в разі виникнення труднощів тощо. Індивідуальний підхід потребує також підвищеної уваги вчителя під час її перевірки, використання процедур заохочення тощо.

Завдання для індивідуальної роботи можна використати як з підручників, так і посібників чи робочих зошитів. При цьому також використовуються варіативні види роботи (наприклад за рівнем складності, за обсягом та ін.). Зокрема на уроках математики практикується робота з опорними картками, інструкціями, алгоритмами до виконання завдань, схемами, тестовими вправами та завданнями та ін.

Важливо, щоб зміст завдань, вправ та інших видів діяльності були для учнів зрозумілими, цікавими і сприяли активному формуванню навчальних, предметних та інших важливих для них компетенцій.

Важливим засобом формування в учнів інтересу до навчання, розвитку пізнавальної активності, мотивів навчання є організація ігрової діяльності учнів в тому числі і засобами підручника. За твердженням Ш. О. Амонашвілі «Без педагогічної гри неможливо захопити учнів, залучити їх у світ знань і моральних переживань, зробити активними учасниками й творцями уроку».

Ігрові ситуації роблять урок різнобарвним, цікавим, що надає йому емоційного забарвлення. Групові форми, що використовуються під час дидактичної гри, спонукають до пошуку колективних дій, підвищують вплив змагальності, активізують як слабких, так і сильних учнів. Саме тому не можна нехтувати роллю дидактичних ігор у процесі диференційованого навчання.

Висновки. Реалізація рівневого підходу в навчанні молодших школярів сприяє підвищенню рівня сформованості пізнавальної компетентності, зростанню мотивації до навчання, підвищенню інтересу до знань.

Працюючи з диференційованими завданнями (за параметрами міцності, складності, усвідомленості) учні проявляють активність, інтерес у виборі завдань, прагнуть до підвищення їх складності, самостійно вибираючи рівень виконання. Елементи змагальності, що присутні на уроці активізують прояв

працьовитості, організованості, що спонукає до усвідомленого засвоєння навчального матеріалу.

Застосування рівневого підходу підвищує ступінь відповідальності учня за результати роботи, а з іншого боку розширює інтерес до предмета, поглиблює навчально-пізнавальні здібності, створює середовище для реалізації та оптимального поєднання різних форм та видів роботи, що позитивно позначаються на емоційному стані дітей, на рівні засвоєння знань, оволодінні предметних та ключових компетентностей сільських школярів.

Використання рівневої диференціації позитивно впливає на розвиток пізнавальної компетентності учнів: підвищення мотивації й задоволеності навчанням, зростання навченості з предмета, розвиток пізнавальної самостійності, здатності самостійно працювати. Організація навчання в варіативних групах сприяє розвитку комунікабельності, працьовитості, організованості, розширенню умінь здійснювати вибір і нести відповідальність за результати роботи.

Слід зазначити, що рівневий підхід в реалізації змісту освіти є вираженням принципів гуманізації освіти, що забезпечує умови для самостійного вибору складності навчального матеріалу, власного оцінювання глибини засвоєння знань, відкриває простір для прогнозування подальших дій щодо удосконалення роботи над собою.

Сучасний підручник як засіб реалізації рівневої диференціації слугує джерелом знань, інформаційним та процесуальним механізмом варіативного моделювання продуктивної співпраці вчителя з учнем.

Література

1. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.
2. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 70 – 83.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под. ред. Давыдова В. В. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. пед. Изд – во МП РСФСР, 1956. – 374 с.
5. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности учащихся. – Казань, 1980. – 207 с.
6. Логачевська С. П. Диференціація на уроках математики // Початкова школа. – 1999. – № 7. – С. 26 – 28.
7. Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / На основе анализа их самостоятельной учебной деятельности. – М.: Педагогика, 1975. – 182 с.
8. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. – Л.: Сполох, 2000. – 422 с.
9. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Гос. уч. пед. изд-во МП РСФСР, 1954. – Т. 2. – 796 с.

References

1. Babanskiy Yu. K. Metody obucheniya v sovremennoy obshcheobrazovatelnoy shkole. – M.: Prosveshcheniye, 1985.
2. Budarnyy A. A. Individualnyy podkhod v obuchenii // Sovetskaya pedagogika. – 1965. – № 7. – S. 70 – 83.
3. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / Pod. red. Davydova V. V. – M.: Pedagogika, 1991. – 480 s.
4. Disterverg A. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. – M.: Gos. uch. ped. izd – vo MP RSFSR, 1956. – 374 s.
5. Kirsanov A. A. Individualizatsiya uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya. – Kazan, 1980. – 207 s.
6. Lokhachevskaya S. P. Dyfferentsiatsiya na urokakh matematiky // Pochatkova shkola. – 1999. – № 7. – S. 26 – 28.
7. Rabunskiy Ye. S. Individualniy podkhod v protsesse obucheniya shkolnikov / Na osnove analiza ikh samostoyatel'noy uchebnoy deyatel'nosti. – M.: Pedagogika, 1975. – 182 s.
8. Sikorskyy P. I. Teoriya i metody dyfferentsirovaniya navchannya. – L.: Spolokh, 2000. – 422 s.
9. Ushinskiy K. D. Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. – M.: Gos. uch. ped. izd-vo MP RSFSR, 1954. – T. 2. – 796 s.

Мелешко В. В.

УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ УЧЕНИКА В СЕЛЬСКОЙ МАЛОЧИСЛЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается проблема реализации содержания школьного образования в сельской малочисленной начальной школе средствами учебника. Раскрыта сущность уровневой дифференциации, ее влияние на результаты учебно-воспитательного процесса. Автор на основе существующих теоретических выводов доказывает значимость школьной книги в реализации дифференцированного подхода, который расширяет и углубляет знание детей с учетом их личностных качеств и характеристик.

***Ключевые слова:** учебник, сельская малочисленная школа, формы обучения, уровневая дифференциация, вариативные задачи.*

Meleshko V. V.

LEVEL DIFFERENTIATION IN THE IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF EDUCATION BY MEANS OF A MANUAL IN THE SMALL RURAL ELEMENTARY SCHOOL

The article reveals the problem of realization of the content of school education in a small rural elementary school means a textbook. The essence of the level differentiation and its influence on the results of the educational process.

The author on the basis of existing theoretical conclusions proves the importance of school books in the implementation of a differentiated approach broadens and deepens the knowledge of children based on their personal qualities and characteristics.

Keywords: *a textbook, a small rural school, forms of training, level differentiation, and alternative jobs, variational tasks.*

УДК 371.671: 94 (100) (075.3)

ОСОБЛИВОСТІ ДРУГОГО ПОКОЛІННЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (1996 – 2001 РОКИ)

І. В. Мороз,

*аспірантка лабораторії суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті розкривається процес створення шкільного підручника всесвітньої історії в другій половині 90-х років ХХ століття. Виокремлено нові підходи, методологічні новації, характерні риси та особливості підручників цього періоду. Встановлено, що зміст шкільних підручників всесвітньої історії залежав від загальних тенденцій розвитку системи освіти і зумовлювався суспільно-політичними, соціально-економічними та культурно-освітніми чинниками.

Ключові слова: *шкільний підручник всесвітньої історії, процес підручницького створення, принципи відбору та побудови змісту, структура підручника.*

Постановка проблеми. Проблему відповідності змісту шкільних підручників історії викликам часу справедливо вважають однією з найактуальніших в освіті. За роки незалежності в Україні відбулися суттєві зміни у визначенні мети шкільної історичної освіти, зміщені акценти з обсягу знань, засвоєних у процесі навчання історії, на створення умов для розвитку особистості учня; визнані пріоритети розвивальної та ціннісної складової у навчанні, що відбилося у навчальних програмах з історії. [1; 7; 10].

Роль історичної освіти має полягати у формуванні в молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, з якою молода людина може себе ідентифікувати. Проте сьогодні вона недостатньо реалізує свій потенціал у цьому напрямі. Аналіз чинних підручників зі всес-

вітньої історії, виданих за роки незалежності, свідчить, що їх зміст недостатньо спрямований на розвиток у школярів життєвих компетентностей, не завжди відповідає потребам часу, а це значно знижує виховний і навчальний потенціал цієї дисципліни.

Затвердження оновлених Державного стандарту базової та повної середньої освіти (галузь «Суспільствознавство») та навчальної програми з історії для 5 – 9 класів [3; 8] висуває завдання розробки принципово нової концепції шкільного підручника історії. З огляду на викладене, пріоритетним завданням реформування шкільної історичної освіти є розробка і створення підручників нового покоління, оскільки вони є матеріальним носієм предметного змісту та засобом його реалізації.

В цьому контексті важливим є вивчення науково-методичного досвіду створення шкільних підручників історії, дослідження їх поетапного вдосконалення з урахуванням досягнень історичної науки, методики, психології, практики навчання. На думку доктора педагогічних наук О. Пометун, саме історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності поступального розвитку педагогічних явищ, їх зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими процесами, виявити їх зв'язки, оцінити сучасний стан педагогічного процесу та напрям його подальшої еволюції [9].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема підручника історії була і залишається на сьогоднішній день важливим предметом обговорення і критики педагогічної громадськості, тому що підручник усе ще зберігає статус домінуючого засобу навчання не лише в Україні, але й у багатьох країнах світу. Історичний досвід шкільного підручникотворення, проблеми змісту та структури шкільних підручників історії розглядали в своїх працях Є. Агібалова, К. Баханов, А. Булда, І. Гирич, Г. Донской, А. Зякун, Я. Камбалова, Ф. Коровкін, Ю. Малієнко, В. Мисан, П. Мороз, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Томаченко та ін. Однак в історико-педагогічній та методичній літературі недостатньо відображена практика відбору та структурування змісту шкільних підручників з конкретних історичних курсів, зокрема всесвітньої історії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлити процес створення в Україні шкільних підручників зі всесвітньої історії впродовж 1996 – 2001 рр., вплив на нього методологічних та ідеологічних підходів тогочасної історіографії, простежити зміни у змісті та структурі шкільних підручників в конкретних історичних умовах з погляду відбору в них основних фактів, провідних світоглядних ідей, способів подачі матеріалу, а також їх поліграфічних характеристик. Насамперед це дозволить виявити загальні тенденції створення шкільного підручника історії в даний період і здійснити прогноз його розвитку в перспективі, з'ясувати чинники, що впливають на процес його вдосконалення.

Основна частина. Насамперед стисло визначимо характерні риси радянських підручників першої половини 90-х років ХХ ст., тобто оцінимо ті реалії процесу підручникотворення. У період 1992 – 1996 рр. було підготовлено

та видано перше покоління українських підручників зі всесвітньої історії. Це був суперечливий перехідний період в українському підручникотворенні, який характеризувався переглядом версій і оцінок, прийнятих у радянській історіографії, – насамперед через поєднання цивілізаційного та формаційного підходів у висвітленні подій. Утім, у цілому шкільні підручники всесвітньої історії першого покоління поступалися радянським підручникам у методичному аспекті, що, на думку дослідників, пояснюється зосередженням авторів насамперед на формуванні нового змісту, відсутністю у державі коштів на відповідне поліграфічне оформлення, недостатньою поширеністю в методиці історії ідей особистісно орієнтованого навчання тощо.

Більшість тогочасних українських підручників зі всесвітньої історії для старшої школи того часу будувалося на предметно орієнтованій парадигмі освіти, події подавались одновимірно (з однієї, авторської точки зору), завдання були переважно репродуктивного характеру. Однією з їх вад була перевантаженість інформацією та надмірна складність викладу матеріалу. Водночас виявлені проблеми під час апробації підручників в загальноосвітніх навчальних закладах України та їх аналіз стали підґрунтям для їх вдосконалення та появи підручників другого покоління.

Новий етап підручникотворення зі всесвітньої історії припадає на другу половину 1990-х років і був зумовлений затвердженням в 1996 році навчальної програми зі всесвітньої історії (6 – 11 класи). Методологічними підвалинами для вибору і структурування змісту курсів, як зазначалося в пояснювальній записці, були цивілізаційний, культурологічний, стадіально-регіональний підходи. Розробники програми зазначали, що опорними при цьому мали бути категорії суперечливості, багатоваріантності, альтернативності історичного розвитку [11].

За цей період було видано близько 20 підручників та посібників зі всесвітньої історії, рекомендованих та допущених до використання Міністерством освіти і науки України. Не всі вони набули широкого застосування в школі. Тому ми склали перелік насамперед навчальної літератури, яка мала гриф підручника; стосовно навчальних посібників, то зазначимо, що їх використовували в навчальному процесі як додаткову літературу (див. таблицю 1)

**Підручники і посібники, рекомендовані для використання в навчанні
Міністерством освіти України в 1999/2000 та 2000/2001 навчальних роках**

Курс	Підручники, посібники	Хрестоматія	Робочий зошит	Дидактичний матеріал, методичні посібники
Історія стародавнього світу, 6 клас	<p>Бандровський О. Г. Історія стародавнього світу : підруч. для 6 кл. : серед. загальноосв. навч. закл. – К.: Генеза, 1998.</p> <p>Бунатян К. П., Зубар В. М., Селіцька С. І. Історія стародавнього світу : проб. підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.</p> <p>Шалагінова О. І., Шалагінов Б. Б. Історія стародавнього світу : підруч. для 6 кл. серед. загальноосвіт. шк. – К.: Зодіак – ЕКО, 1999. – 256 с.</p>	<p>Історія стародавнього світу в літературних творах : хрестоматія для 6 кл. середн. шк. / Упоряд. Крилач К. І. – К. – Ірпінь: Перун, 1998. – 398 с.</p>	<p>Бандровський О. Г. Історія стародавнього світу : робочий зошит : посібн. для 6 кл. – К.: Генеза, 1998. – 64 с.</p> <p>Бунатян К. П., Зубар В. М., Селіцька С. І. Історія стародавнього світу : робочий зошит для 6 кл. середн. загальноосвітн. шк. – К.: Либідь, 1997. – 63 с.</p> <p>Малій О. Робочий зошит з історії стародавнього світу. Для 6 кл. середн. шк. – Л.: Кальварія, 1996. – Ч. 1-3. – Життя людей у первісні часи. – 63 с.</p> <p>Малій О. Робочий зошит з історії стародавнього світу. Для 6 кл. середн. шк. – Л.: Кальварія, 1996. – Ч. 2. – Старадавання Греція. – 63 с.</p> <p>Малій О. Робочий зошит з історії стародавнього світу. Для 6 кл. середн. шк. – Л.: Кальварія, 1996. – Ч. 3. – Старадаванні Рим. – 63 с</p>	<p>Мороз П. В. Дидактичні матеріали з історії стародавнього світу. 6 кл. – К.: А.С.К., 1998. – 125 с.</p>

Історія середніх віків, 7 кл.	Карліна О. М. Історія середніх віків : підруч. для 7 кл. – К.: Генеза, 1998. – 399 с. Крижанівський О. П., Хірна О. О. Історія середніх віків. Підручник для 7-го класу середньої школи. – К.: Аквілон-Прес, 1998. – 284 с.	Хрестоматія з історії середніх віків : посіб. для 7 кл. / Упор. В. М. Духопельницьков. – К.: Освіта, 1998. – 160 с	Баханов К. О. Історія середніх віків : робочий зошит учня. 7 кл. – Л.: Кальварія, К.: Абрис, 1996. – Ч. 2. – 79 с; Баханов К. О. Історія середніх віків : робочий зошит учня. 7 кл. – Л.: Кальварія, К.: Абрис, 1997. – Ч. 1. – 63 с	Чубукова Т. О. Дидактичні матеріали з історії середніх віків. 7 кл. – К.: А.С.К., 1998. – 78 с
Нова історія, 8 кл.	Бірюльов І. М. Всесвітня історія. Нові часи [Текст]. Ч. 1 : XVI – кінець XVIII століття : підруч. для 8 кл. середньої шк. / І. М. Бірюльов. – К.: Генеза, 1999. Жарова Л. Н., Мишина И. А., Михеев А. А. Всемирная история. Новое время (XVI – к. XVIII ст.) : учеб. для 8 кл. сред. шк. – К.: Генеза, 1999. – 280 с. Дрібниць В. О. Крижанівська В. В. Всесвітня історія. Нова історія (XVI – кінець XVIII ст.) [Текст] : підруч. для 8 класу / В. О. Дрібниць, В. В. Крижанівська. – К.: А.С.К.: Дієз-продукт, 1998. – 224 с.		Малій О. В. Нова історія. Друга половина XVIII – поч. XX ст. : робочий зошит учня. 9 кл. – Л.: Кальварія, К.: Абрис, 1997. – 95 с. Жарова Л. М., Мишина И. А. Робочий зошит із всесвітньої історії учня 8 кл. Нові часи (XVI – кінець XVIII) ст. – К.: Генеза, 2000. – 95 с.	Малій О. В., Чебанюк Н. О. Дидактичні матеріали з нової історії. 8 кл. – К.: А.С.К., 1997 – 79 с. Мишина И. А., Жарова Л. Н. Всемирная история. Новое время (XV – XVIII) : книга для учителя. – Симферополь: МЕН «Ната», 2001. – 338 с.

Нова історія, 9 кл.	Білоножко С. В. Всесвітня історія. Нові часи [Текст]. Ч. 2 : кінець XVIII – початок XX століття : підруч. для 9 кл. середньої шк. / С. В. Білоножко [та ін]. – К. : Генеза, 1999. – 239 с. Малій О. В. Всесвітня історія: нова історія (кінець XVIII – початок XX ст.) [Текст] : підруч. для 9-го кл. / О. В. Малій. – К. : А.С.К., 1999. – 229 с. Гісем О. В. Всесвітня історія. Нова історія (кінець XVIII – початок XX ст.). 9 клас [Текст] / О. В. Гісем [та ін]. – К. : Літера : А.С.К., 1999. – 336 с.		Малій О. В. Нова історія. Друга половина XVIII – поч. XX ст. Робочий зошит учня. 9 кл. – Л.: Кальварія, К.: Абрис, 1997. – 95 с.	Малій О. В., Чебанюк Н. О. Дідактичні матеріали з нової історії. 9 кл. – К.: А.С.К., 1998. – 79 с.
Новітня історія, 10 кл.	Рожик М. Є. Всесвітня історія: новітні часи. 1914 – 1945 [Текст] : пробний підруч. для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. / М. Є. Рожик [та ін]. – 2 вид., випр. та доп. – К. : Генеза, 1999. – 230 с. Бердичевський Я. М. Всесвітня історія: 1914 – 1939 рр. [Текст] : навч. посіб. для 10 кл. серед. загальноосвіт. шк. / авт.-упоряд. Я. М. Бердичевський, Т. В. Ладиченко. – 3 вид., перероб. – К. : А.С.К., 1998. – 415 с.		Баханов К. О. Новітня історія 1918 – 1939. Робочий зошит учня. 10 кл. – Л.: Кальварія, К.: Абрис, 1997. – Ч. 1. – 95 с.	

Новітня історія, 11 кл.	Бураков Ю. В. Всесвітня історія: новітні часи 1945 – 1998 [Текст] : підручник для 11 кл. серед. шк. / Ю. В. Бураков [та ін]. – К. : Генеза, 1998. – 398 с. Бердичевський Я. М. Всесвітня історія: 1914 – 1939 [Текст] : навч. посіб. для 10 кл. серед. загально-освіт. шк. / авт.-упоряд. Я. М. Бердичевський, Т. В. Ладиченко. – 4 вид. – К. : А. С. К., 2000. – 414 с.			
-------------------------	---	--	--	--

Думки дослідників шкільної навчальної літератури зі всесвітньої історії цього етапу щодо характеристики цього етапу розходяться. На думку Я. Камбалової, він насамперед позначений аналізом результатів апробації підручників, створених під час попереднього етапу, розширенням кола різноманітних навчальних посібників (робочих зошитів для учнів, хрестоматій, дидактичних матеріалів, атласів тощо), співробітництвом з Радою Європи в сфері реформування історичної освіти та створення підручників з історії [5, с. 74].

А. Зякун у своєму дисертаційному дослідженні зазначає, що за цей період були вдосконалені існуючі підручники та створені нові, які ґрунтувалися на тогочасних наукових засадах. Відмова від ідеологічного монізму, на її думку, «відкрила для авторів шкільних підручників широку можливість для створення книг з різними підходами до трактування історичних подій у рамках діючих у країні навчальних програм та державних стандартів освіти». Як зазначає дослідниця, другий етап підручникотворення «відрізнявся від попереднього методологічною і методичною спрямованістю видання» [4, с. 13].

З позицією А. Зякун лише частково погоджується К. Баханов, на переконання якого шкільні підручники періоду 1996 – 2000 років лише методологічно продовжували закладену в попередньому поколінні навчальної літератури тенденцію поступового впровадження цивілізаційного підходу до висвітлення подій всесвітньої історії [1]. Підручники цього періоду, як і їх попередники, на його думку, були спрямовані в основному на формування в учнів історичних знань. Лише деякі автори підручників всесвітньої історії (підручник з нової історії – автор Малій О. В.) та історії середніх віків (автори Крижанівський О. П. та Хірна О. О.) почали підкреслювати розвивальне та виховне значення підручника, наголошували на створенні в учнів цілісного образу світу минулого (підручник нової історії – автори Мішина І. А., Жарова Л. М, Міхеев А. А). Визначаючи особливості підручників другої половини 90-х років ХХ ст. за їх цільовим призначенням, як зазначав К. Баханов, «логічно говорити не про нове методологічне й методичне спрямування, а про розвиток тенденцій, закладених у першій половині 90-х років» [1, с. 183].

За концептуальною основою цей дослідник виокремлює формаційно-цивілізаційні, цивілізаційно-формаційні та суто цивілізаційні підручники. Підручники із всесвітньої історії (історії стародавнього світу, середніх віків, нового часу першого періоду) були представлені як виключно формаційними та виключно цивілізаційними, так і формаційними з різними домішками цивілізаційного підходу. Навчальні книги з історії ХІХ – ХХ століть були підручниками з політичної історії й переважно базувалися на формаційному підході та різною мірою намагалися простежити процес формування громадянського суспільства[1].

Такий підхід до класифікації підручників вважається недостатньо обґрунтованим, оскільки в чистому вигляді жоден з підходів не був представлений в підручниках з історії. Це було обумовлено насамперед відбором змісту в навчальній програмі зі всесвітньої історії. Як зазначалося в пояснювальній

записці, «на середньому ступені (6 – 9 класи)... пріоритетом стає формування основ систематичних знань про суспільство. Історія стародавнього світу і середніх віків розглядається цілісно в різноманітності нарисів – портретів цивілізацій» [11, с. 77]. Відповідно до програми основна увага була зосереджена на основних рисах окремих цивілізацій, особливе місце приділяється питанням історії культури, духовного життя, взаємовідносин людей в епохи, що вивчаються. Тому, як показав проведений нами аналіз, у відборі змісту підручників другого періоду для основної школи переважав поступовий перехід від формаційного до багатовимірного підходу, формування ціннісних орієнтирів на основі загальнолюдських цінностей, авторами більше уваги приділялося питанням культури, релігії, повсякдення.

Базові програми для старшої школи орієнтували авторів підручників всесвітньої історії на соціально-політичну історію в широкому та багаторівневому її розкритті – від характеристик соціальних груп і рухів до портретів історичних діячів і звертання до типової людини в історії. Таким чином, об'єктом розгляду в підручниках для учнів 10-11 класів стають різні ідейні, політичні, національні, релігійні рухи та їх представники [11, с. 78].

На нашу думку, більш точно охарактеризували даний етап підручникотворення П. Вербицька та О. Пометун. На думку П. Вербицької, підручники кінця 90-х рр. минулого століття стають краще концептуально витриманими, аніж їх попередники. У цей період спостерігається перехід від монодоктринального погляду на історію до плюралістичного, прагнення до певної об'єктивності, більша зваженість історичних характеристик та оцінок [2]. Втім, створення варіативних та альтернативних підручників, і як наслідок плюралізм думок та оцінок історичних фактів на сторінках підручників, як зазначає О. І. Пометун, породило ще одну проблему, суть якої полягала у визначенні межі між бажанням автора висловити свою позицію з приводу того чи іншого історичного явища, події, діяча й обов'язком бути максимально неупередженим, чого вимагає саме навчальна література [10, с. 14].

Головною характеристикою цього періоду стало створення варіативних та альтернативних шкільних підручників всесвітньої історії – загалом у школах того часу використовувалось близько 20 підручників та посібників із всесвітньої історії, що були рекомендовані чи допущені до використання Міністерством освіти та науки України (таблиця № 1). Зазвичай це були варіативні підручники, які з допомогою різних підходів до відбору фактів та їх інтерпретації, методичного апарату та додаткового тексту реалізували одну й ту саму програму з курсу на аналогічних дидактичних засадах. До альтернативних підручників, які реалізували іншу, аніж закладена в основній програмі, концепцію висвітлення історичних подій та процесів, можна віднести лише два – це підручники з історії середніх віків (О. П. Крижанівський, О. О. Хірна) та з нової історії (І. А. Мішина, Л. М. Жарова, А. А. Міхеєв).

Підручник історії середніх віків, авторами якого були О. П. Крижанівський та О. О. Хірна, підготовлений відповідно до альтернативної програми, затвер-

дженої МОН України, укладений О. П. Крижанівським. Щодо підручника з нової історії, авторами якого були І. А. Мішина, Л. М. Жарова, А. А. Міхеев, то він не мав затвердженої альтернативної програми – і як наслідок невідповідність навчальній програмі створювала труднощі для вчителів та учнів у навчальному процесі.

Як видно з таблиці 1, ще однією характерною особливістю цього етапу стала тенденція до формування навколо підручників методичних комплектів, а саме в цей період з'являються дидактичні матеріали (6 – 9 класи), робочі зошити (6 – 10 класи), хрестоматії з історії стародавнього світу та середніх віків. Найбільше доповнювали підручники всесвітньої історії дидактичні матеріали, що включали історичні задачі, які орієнтували учнів на розв'язання історичних протиріч, формулювання висновків на основі вилучених з джерел фактів, розширення кола використання понять, з'ясування світоглядної позиції автора твердження, перенесення історичної ситуації в іншу епоху, спростування чи доведення твердження, проведення історичних паралелей, визначення історичних подій та осіб за наведеними фактами, пояснення перебігу подій, оцінку історичної особи, події, явища [1; 5].

До позитивних тенденцій процесу створення підручників із всесвітньої історії у другій половині 1990-х рр. слід також віднести системність викладу в них навчального матеріалу, появу належного ілюстративного супроводу та джерельної бази [13]. Зокрема переважна більшість підручників для 6-7 класів мали багатокольоровий друк та містили за текстом джерела й завдання до них. Підручники всесвітньої історії другого покоління мали більш досконалий методичний апарат, аніж їх попередники – насамперед це більш вдалий добір авторами запитань та завдань на актуалізацію і закріплення знань, поява завдань творчого спрямування, значна частина яких була створена з урахуванням диференційованого підходу; включення до частини підручників інструкцій для виконання певних видів робіт (пам'яток або алгоритмів) [5; 13]. Можна констатувати, що в цей період відбувається пошук авторами шляхів розвивального творчого спрямування підручників всесвітньої історії [1].

Разом з тим аналіз підручників та наукової літератури дозволив визначити і низку недоліків у підручниках всесвітньої історії другого покоління, а саме: перевантаження змістом, академічність викладу матеріалу, не завжди досконале методичне забезпечення, певна тенденційність та однобічність розгляду історичних подій, відсутність синхронності подій національної та світової історії, недостатньо широка джерельна база, домінування політичної та військової історії, недостатня увага до проблем людини в історії тощо [5; 12]. Суттєвим моментом цього періоду стало виникнення нової проблеми – визначення межі між бажанням автора висловити власну позицію щодо того чи іншого явища, події, діяча й обов'язком бути максимально об'єктивним та неупередженим, чого потребує сама навчальна література [10, с. 10].

Висновки. З прийняттям в 1996 році нової навчальної програми з історії розпочалося видання другого покоління підручників із всесвітньої історії.

Протягом 1996 – 2000 років було створено по кілька варіативних підручників з кожного із шкільних курсів всесвітньої історії, а з історії середніх віків і нової історії – альтернативні підручники.

Підручники цього періоду змінились в основному у двох аспектах – методологічному та методичному. Основними підходами до формування їх змісту проголошувалися цивілізаційний, культурологічний та стадіально-регіональний. На практиці відбувався відхід від формаційного підходу як єдино правильного та спроби впровадити цивілізаційний підхід у відборі змісту шкільних підручників всесвітньої історії. Підручники всесвітньої історії для старшої школи висвітлювали переважно соціально-політичну та військову історію.

Підручники всесвітньої історії другого покоління мали більш досконалий методичний апарат, аніж їх попередники. Більша увага приділялась апарату засвоєння матеріалу та додатковому тексту. Ще однією позитивною тенденцією став початок створення навчально-методичних комплектів, які, окрім підручника, містили хрестоматії, робочі зошити, дидактичні матеріали, методичні посібники для вчителів

Втім, як показує аналіз, у переважній більшості підручників переважали репродуктивні та частково реконструктивні типи завдань; недостатня увага приділялась самостійній роботі учнів, зокрема подавалися готові висновки наприкінці параграфу.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Подальших наукових досліджень потребує низка проблем, а саме: аналіз процесу створення шкільного підручника всесвітньої історії в період 2000 – 2013 років, виявлення нових підходів, методологічних новацій, характерних рис та особливостей підручників цього періоду. Важливо простежити зміни у змісті та структурі шкільних підручників в конкретних історичних умовах з погляду відбору до них основних фактів, провідних світоглядних ідей і понять, способів подачі матеріалу, а також їх поліграфічних характеристик.

Література

1. Баханов К. О. Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Баханов Костянтин Олексійович. – К., 2007. – 572 с.

2. Вербицька П. Сучасні підходи до підручника з історії в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/polina2.html>

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/

4. Зякун А. І. Навчальна література з історії кінця 80-х – 90-х рр. XX ст.: історіографічний аналіз: дис. канд. іст. наук: 07.10.06 / Зякун Алла Іванівна. – К.: КНУ, 2002. – 184 с.

5. Камбалова Я. М. Методика створення шкільних навчально-методичних комплектів із всесвітньої історії в основній школі [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Камбалова Яніна Миколаївна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 237 с.

6. Мороз І. В. Перше покоління українських підручників із всесвітньої історії: проблеми змісту та структури / Ірина Володимирівна Мороз // Народна освіта. – Випуск №1 (22). – 2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2215

7. Мороз П. В. Методичні засади шкільного підручника історії стародавнього світу [Текст] : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мороз Петро Володимирович ; АПН України, Інститут педагогіки. – К., 2006. – 243 арк. – Арк. 178-199.

8. Навчальна програма з історії для 5 – 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

9. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01,02 / Елена Ивановна Пометун. – К., 1996. – 443 с.

10. Пометун О. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії / О. Пометун // Історія в школах України. – 2002. – № 6. – С. 13 – 17.

11. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5 – 11 клас. Всесвітня історія. 6 – 11 клас. – К.: Перун, 1996. – 126 с.

12. Томаченко О. В. Українські шкільні підручники 1990 – 2009 рр. з історії: здобутки і проблеми написання / О. В. Томаченко // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – Вип. XXXIV. – С. 134 – 139.

13. Joint Programme of co-operation between the European Commission and the Council of Europe to strengthen democratic stability in Ukraine / Семінар «Нові підходи до вивчення історії XX століття». Львів, 25 лютого – 1 березня 2003 року. – Страсбург: Рада Європи, 2003. – 40 р.

References

1. Bakhanov K. O. Teoretyko-metodychni zasady transformatsii suchasnoi shkilnoi istorychnoi osvity: dys... doktora ped. nauk: 13.00.02 / Bakhanov Kostiantyn Oleksiiiovych. – К., 2007. – 572 s.

2. Verbytska P. Suchasni pidkhody do pidruchnyka z istorii v Ukraini [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/polina2.html>.

3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/

4. Ziakun A. I. Navchalna literatura z istorii kintsia 80-kh – 90-kh rr. KhKh st.: istoriografichnyi analiz: dys. kand.. ist. nauk: 07.10.06 / Ziakun Alla Ivanivna. – К.: КНУ, 2002. – 184 s.

5. Kambalova, Yanina Mykolaivna. Metodyka stvorennia shkilnykh navchalno-metodychnykh komplektiv z vsesvitnoi istorii v osnovnii shkoli [Tekst] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Kambalova Yanina Mykolaivna ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. – K., 2009. – 237 c.

6. Moroz I. V. Pershe pokolinnia ukrainskykh pidruchnykiv iz vsesvitnoi istorii: problemy zmistu ta struktury / Iryna Volodymyrivna Moroz // Narodna osvita - Vypusk №1 (22) - 2014. - [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2215

7. Moroz Petro Volodymyrovych. Metodychni zasady shkilnoho pidruchnyka istorii starodavnoho svitu [Tekst] : dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Moroz Petro Volodymyrovych ; APN Ukrainy, Instytut pedahohiky. – K., 2006. – 243 ark. – ark. 178-199

8. Navchalna prohrama z istorii dlia 5-9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

9. Pometun E. Y. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в ХХХ веке : dys. ... d_ra ped. nauk : 13.00.01,02 / Elena Yvanovna Pometun. – K., 1996. – 443 s.

10. Pometun O. Aktualni problemy shkilnoho pidruchnyka z istorii / O. Pometun // Istoriia v shkolakh Ukrainy. – 2002. – № 6. – S. 13–17.

11. Prohrama dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Istoriia Ukrainy. 5-11 klas. Vsesvitnia istoriia. 6-11 klas. – K.: Perun, 1996. – 126 s.

12. Tomachenko O. V. Ukrainski shkilni pidruchnyky 1990–2009 rr. z istorii: zdobutky i problemy napysannia / O. V. Tomachenko // Naukovi pratsi istorichnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Zaporizhzhia: ZNU, 2012. – Vyp. XXXIV. - s. 134-139.

13. Joint Programme of co-operation between the European Commission and the Council of Europe to strengthen democratic stability in Ukraine / Seminar «Novi pidkhody do vyvchennia istorii KhKh stolittia». Lviv, 25 liutoho – 1 bereznia 2003 roku. – Strasburh: Rada Yevropy, 2003. – 40 p.

Мороз И. В.

ОСОБЕННОСТИ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ УКРАИНСКИХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ (1996 – 2001 ГОДЫ)

В статье раскрывается процесс создания школьного учебника всемирной истории во второй половине 90-х годов XX века. Выделены новые подходы, методологические новации, характерные черты и особенности учебников этого периода. Установлено, что содержание школьных учебников всемирной истории зависело от образовательных систем и обуславливалось общественно-политическими, социально-экономическими и культурно-образовательными факторами.

Ключевые слова: *школьный учебник всемирной истории, процесс создания учебников, принципы отбора и построения содержания, структура учебника.*

Moroz I. V.

THE CONTENT PROBLEM OF THE SECOND GENERATION OF THE UKRAINIAN SCHOOL TEXTBOOKS ON WORLD HISTORY (1996-2001)

The set aim of the article is to demonstrate the process of creating school textbooks on World History in Ukraine during 1996-2001 as well as the influence of the methodological and the ideological historiography approaches on it, to analyze the changes in the content and in the structure of school textbooks under certain historical conditions in the aspect of the choice of the main facts, the leading outlook ideas, the ways of the material representation, and their polygraphic characteristics.

The author of the article stated that, during 1996-2000, a few variative textbooks for each World History school course were created, and there were some alternative textbooks on the History of Middle Ages and the History of Modern Times. The following conclusion was made: in this period, the textbooks, mainly, changed in two aspects: methodological and methodical ones. In particularly, it was found that the principal approaches to the formation of the content of the World History textbooks for the secondary schools were considered to be civilization, culturological, and stadial-regional ones. The textbooks on World History for the high school touched upon the social and political as well as the military history, mostly. The hot-burning issue of this period appears to be a new problem: the author's desire to express his/her opinion on that or another phenomenon, event, historical figure and his/her responsibility for being objective and unbiased, which is demanded by the educational literature.

In the article, it is denoted that the textbooks of the second generation were much more improved than their predecessors. In particularly, more attention was paid to mastering the material as well as the additional texts. One more positive tendency was the start of creating educational and methodological series, which included a textbook, a reading book, a workbook, didactic materials, and a teacher's book. However, the analysis demonstrated that the majority of textbooks included reproductive and partially reproductive tasks; the attention which was paid to the pupils' independent work was not enough; in particularly, the conclusions were provided in the end of the paragraph.

Keywords: *a school textbook on World History, the process of creating textbooks, the principles of selecting and creating the content, the textbook structure.*

METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE SELECTION OF THE ILLUSTRATIVE MATERIAL FOR THE SCHOOL TEXTBOOK OF ANCIENT HISTORY

P. V. Moroz,

*a Candidate of Pedagogical Sciences, a senior researcher,
a senior researcher of the Laboratory of Social Studies
the Institute of Pedagogy of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine,
e-mail: pmoroz@ukr.net*

The article describes the methodological requirements for the selection of the illustrative material in a school textbook on the history of the ancient world. It is notified that the illustrative material is an important structural component of a school textbook of the history of the ancient world, which serves as a visual support for students, is closely related to the content of the educational material, and is the carrier of certain information as well as an important means of the educational impact on students. The article stated that in the process of the selection of the textbook illustrations, the authors and the publishers need to consider the methodological aspects of the functions of illustrations, their types and their requirements. In author's opinion, illustrative material as a structural component of the textbook should perform the following functions: informational, developmental, educational and motivational ones.

The article presents the types of illustrative material and their usage in the textbook. The author notes that the selection of illustrative material should be carried out simultaneously with the selection of a text component tutorial. In accordance with the author of the article the general requirements to the selection of illustrative material are the following: 1) scientific character; 2) typicality; 3) subjects variety; 4) availability; 5) focus on the development of the aesthetic taste of the students.

Keywords : a school textbook history of the ancient world, the structure of the textbook, illustrations.

The problem statement. The adoption of the new educational program on history for the 5th-9th grades leads to the new requirements to the development of the educational products for the comprehensive school. In the modern educational publications, it is not enough to provide the informational block only; it must be filled with the elements the main function of which is the organization of the educative material comprehension. In particularly, the tasks of the school historical education are the following: «formation of the pupils' abilities to determine, to select, and to use ... various kinds of historical sources, for instance, written, visual as well as oral ones, artifacts, the objects of the environment (museums, archives, the sights of culture and architecture)...» [13] in the search process.

Therefore, an important role is played by the *illustrative material* in the structure of the non-text components of the textbook; it is «a complex of illustrations and elements which are straightforward linked to the represented material and are included in the textbook for the education content actualization» [2, 113]. The principal function of this structural component is the fact that it is used as visualization aimed at the realization of the material which must stimulate the cognitive, the aesthetic, the emotional as well as other aspects of the educational material.

It is of common knowledge that graphical information is often more effective than verbal one. Visual materials are an important methodological tool as they form the pupils' visual thinking, help them to comprehend the epoch, can become a special object of the analysis of the historical past, etc. Psychologists and pedagogues defined that an individual perceives about 90% of all information visually. The capacity of an optic canal is higher than of an auditory one in 100 times [17, 47].

Irrespective their predecessors, the previous school textbooks on History (the fourth generation) were much illustrated. However, the results of the content-analysis of the visual chain of two school textbooks on ancient history defined a series of problems:

- the majority of the illustrations included in the textbooks perform an illustrative function only, and they are not an independent information source;
- visual sources are not used for the organization of the pupils' creative and self-dependent work;
- in some cases, the illustration do not correspond to the content of the main part;
- the amount of pictures which depict the historical reconstruction of the historical events and everyday life is not enough;
- the images of women and children are not sufficiently represented.

The analysis of the recent researches and publications. A large amount of researches are devoted to the problem of the didactic basis of the illustration usage in the textbook structure. The works of V. Beilinson, H. Dons'kyi, O. Zheliba, D. Zueva, Ya. Kodlyuk, I. Ryvchin, and others were among them. It is necessary to underscore the high level of the projects in the theoretical aspect; at the same time, it is noteworthy to state that the problem remains to be topical especially for the actual use of their ideas in certain textbooks.

The aims of the article (the set tasks). The task of this article is to discover the methodological aspects of the use of illustrations in the school textbook on ancient history in the process of the research-based studying taking into consideration the generalized experience.

The main body. Under the modern conditions of the development of the informational and communicative technologies, a school textbook is worse than media sources in the aspect of visualisation and design. A handbook cannot provide a pupil such choice and quality than visualization and the Internet. However, a

textbook has an advantage: the information which is included in it is already didactically selected and systemized in regard to the pupils' age, the requirements of the educational program whereas as a rule, Internet sources provide a large amount of the non-systemized and unreliable information.

As a modern pupil got used to various qualitative pieces of multimedia information, the authors and the publishers of the textbooks on History should pay a special attention at the textbook illustrations. The discovery of the methodological aspects of the textbook illustration must be started with its functions.

From our point of view, under the conditions of the complex approach to the textbook creation and a great variety of different kinds of visual images, it is necessary to draw a special attention to the guarantee of the didactically specified link between the illustrative material and other structural elements, mainly, the text. Each illustration which is included in the textbook as its structural component should not just decorate it but perform certain methodological functions. They are the following: informational, developmental, upbringing, and motivational ones.

Informational function of the illustrative material is its ability to improve the representation of the textbook educational material, specify and concretize it and sometimes play a role of an independent informational source. Developmental function is the influence of the illustrations on the development of the psychic processes (attention, memory, thinking, imagination, etc.), the formation of the common educational abilities and skills (the ability to analyze, to compare, to summarize, to find out the main options and others). Upbringing function is the development of the culture of the mental work by means of the illustrative material in the formation of the system of values and aesthetic tastes [9]. Motivational function must guarantee the emotionally positive atmosphere in the learning process, develop the cognitive interest [8].

As H. M. Dons'koi states, the development of the original interest in the subject depends on the quality of the school textbook illustrations, especially at the primary and the secondary school [6, 132]. That is the reason why, undoubtedly, the textbook authors should take into account their functions in the textbook in the process of the selection of every illustration.

The analysis of the textbooks and the censorious remarks to them demonstrates that the authors and the publishers not always select proper illustrations. There are some remarks on the scientific character of the illustrations made by an artist against order of the publishing house or downloaded in the Internet. The historical events are not always properly depicted from the scientific point of view.

Even at the beginning of the process of the work on the textbook manuscript, we defined the common requirements to the selection of the illustrative material which was provided simultaneously with the selection of the text component:

1) **scientific character:** illustrations must represent the historical epoch and facts faithfully, promote the comprehension of the peculiarities and the tendencies of the historical process;

2) **typicality:** the illustrative material must demonstrate the main peculiarities of the historical phenomena and processes expressively and completely;

3) **the topics variety**: illustration must be selected in the way to characterize different aspects of human's life in the ancient times at every historical stage. On our opinion, the peculiarity of the textbook for the 6th grade in the aspect of the illustrations selection must be the more active usage of the illustrations which depict the people's everyday life in their ordinary environment. Such illustrations make history more anthropocentric and new; they emotionalize pupils positively;

4) **availability**: the idea of the illustrative material and the manner of its representation must be comprehensible for pupils (it is more than significant in the process of the documents selection);

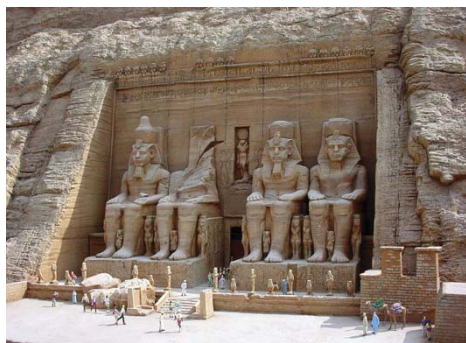
5) **the aim to develop the aesthetic taste**: in the textbook, only clear and technically correct samples of illustrations must be used; they must promote the development of the pupils' aesthetic taste. The main criterion for evaluating the quality is the size, the contrast range, and the accuracy of the suggested images. A small size of the illustrations is quite reasonable in the case of portraits as even in such format, it is possible to form a viewpoint on the appearance of that or another person. However, narrative images must be of the proper size in order to organize the pupils' work with visualization [9].

One of the important tasks which must be fulfilled by the textbook author is to teach children to understand the illustrations. The illustration content, its «language», and its place in pupils' learning of the ancient world history, the ways of the academic activity with it are much dependent on the type of the illustrations, their characteristics. Educational tasks for the textbooks illustrations must stimulate the pupils' usage of the corresponding methods and the methodology of the historical and social research during the analysis of certain typical plots, teach them to ask questions and to realize the purpose of the activity, to forecast, and to exercise self-control and self-correction, to value the quality of the performed work. The ways of the work on the textbook illustrations is represented in the article *Methodology of the Development of the Schoolchildren's Ability to Analyze Problems by Means of the Illustrations of the Textbook on Ancient History* in detail; it was published in the *Problems of a Modern Textbook* magazine of 2010. This is the reason why in this article, we will consider the aspects of the selection of the textbook illustrations, the illustration types, and their illustrations as well as their peculiarities, their role in the textbook.

In pedagogy, various classifications of the illustrations are found in regard to different features (for example, the content, the character of the visual image which they demonstrate, etc.). In the textbook *History of Ancient World* [12] created by us, the illustrations of almost all types are used in teaching History: the depiction of the subjects of material culture included different buildings, ancient objects of visual arts – pictures, sculptures, pictures, and canvas of modern artists, maps, contour maps, plans, etc.

First of all, illustrations which depict the objects of material culture were used in our textbook for the formation of the pupils' conceptual thinking on material culture of all ages: tools, weapon, dwelling, construction process. The examples

of such illustrations are: 1) «The Tools of Ancient People»: a) percussive tools; b) chippers; c) flint cutter; 2) «The Samples of the Painted Crookery of Trypillya Culture»; 3) «Trypillya Dwelling with an Attic»; 4) «Spikes of Ramzes II. A Temple in Abu-Symbol»; 5) «Parthenon (a modern photo)»; 6) «The Interior of Pantheon (a modern photo)» etc. On the basis of the comparison of the analogical illustrations, pupils are provided the information on the development of materialistic culture, its peculiarities in different countries and in different epochs and sometimes, on the cultural impacts, for example, in Greek and Roman architecture [12].



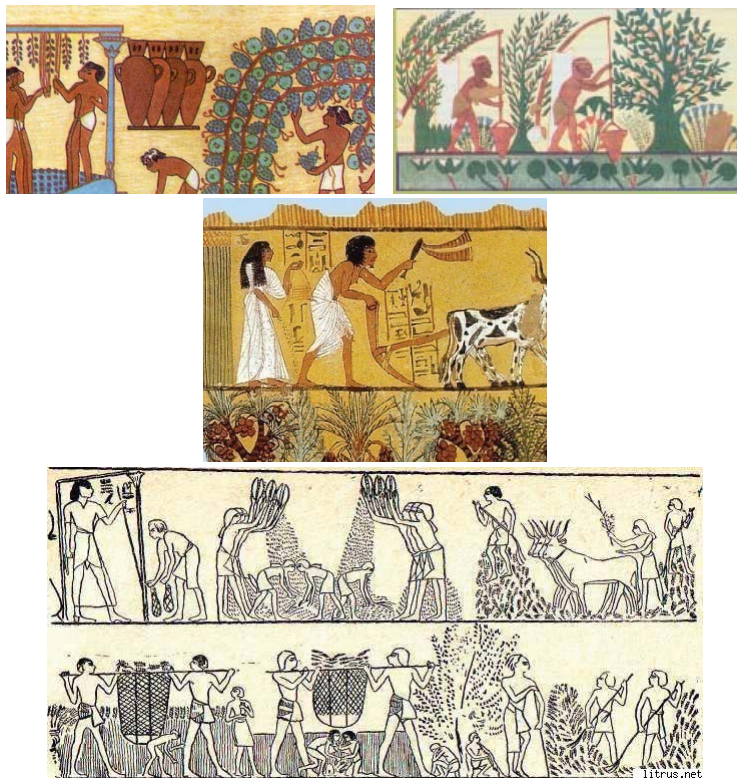
Ill. 1. «Spikes of Ramzes II. A Temple in Abu-Symbol» (a modern photo)



Ill. 2. Pantheon Interior (a modern photo)

Using the illustrations which depict the objects of material culture we were not restricted with the provision of the concepts which cover material objects. In many cases, the appropriation, the production ways of the depicted objects, material they were made of demonstrate the kinds of activities the population was

busy with, the social relationships between people, the presence of the religious beliefs, the appearance of scientific awareness, etc. It is important to teach pupils to comprehend the illustration; for this purpose, pupils need knowledge on the links between historical phenomena: plough, sickle – agriculture, large buildings – builders' awareness on geometry and arithmetic, presence of rich and poor dwellings – pecuniary and social differentiation of people, the objects which were aimed at the cultic and burial purpose – the religious beliefs existence etc.



III. 3-6. Depictions of Ancient Egypt which show the agricultural work in this country.

The textbook illustrations which demonstrate the ancient objects of visual arts contain much more various and detailed information. Firstly, they include the interesting and the necessary data on the mankind material culture in ancient times, a lot of objects of which are damaged or lost for us. For instance, we know about the military equipment of Assyrians, clothes of Egyptians, Greek ships, mainly, from reliefs and pictures [10].

Secondly, many of them show people who lived in ancient times and belonged to different natives and social stratum; the historical figures' portraits demonstrate

the character of the depicted people. By means of them, the pupils' historical apprehension lose their depersonalization, and certain images help them not only to remember the historical figures better but also to understand the important features of their personality and labour.

Thirdly, in numerous ancient documentary works of visual art, such scenes of social life of that time as people's activity, certain labour processes, wars, spectacles, etc. were depicted. For example, Chinese reliefs and miniatures used in our textbook demonstrate the processes of production of silk, paper, cropping and ripping of rice, the scenes of feasts in the house of the rich; the pictures of Ancient Egypt show the labour of craftsmen and peasants, the spoils of war, Egyptian army, Pharaohs, their family and officinaries, etc.

Fourthly, the illustrations which depict the ancient works of visual art help to demonstrate the ideas, the beliefs, the ideals and the intentions of their coevals visually and assertively. An abundance of ancient works of art which were preserved show the historical phenomena in the way they were seen and understood by the artist or in the way he desired to present them for his spectators. In the ancient times, an artist often did not depict real people or characters but intended to demonstrate the ideals of beauty and human's valour. For instance, Greek sculptures expressed the Hellenic ideal of beauty and courage.

In practice, the pupils of the 6th grade can understand the depicted objects of material culture quite easily; it is not too complicated for them to comprehend the unrealistic scenes, as well. It is much more difficult to «read» the ideas, the thoughts, and the feelings showed in the ancient works of visual art. The content and «the language» of numerous works are quite challenging for the 6th grade pupils' understanding; that is the reason why in our textbook, much attention was paid to the explanation of their content and teaching pupils to operate with them. For example, a considerable part of the works of Ancient Egypt would be abstract for the pupils of the 6th grade, and sometimes they would provoke their laughter or mockery if there were no corresponding commentaries in the textbook. That is why, for example, in the text and in the explanations to the illustrations from the history of Ancient Egypt, we indicate that during millenniums, Egyptian artists depicted a human in correspondence with the set rules: canons. A face, a body and the legs were depicted side-drawn (as if you look at them sidewise); the chest and the shoulders are straightened (as if you look at them from the front). An eye was drawn en face (as if you look full in the face of a person). For the pictures of men, darker dyes were used, and for the pictures of women lighter ones were preferable. Depicting the Pharaoh as a giant, the artists of Ancient Egypt desired to demonstrate the might of the governor and to incite fear of him. Consequently, lords were depicted much shorter than their ruler whereas ordinary people were too small in comparison with the Pharaoh. Therefore, the sizes of the depicted people demonstrated their power and strength. It is noteworthy to admit that a range of ancient works reflect not reality but myths and legends.

Finally, fifthly, illustration which show the ancient works of visual art are the material for studying the history of the art of the ancient countries itself as well

as for understanding art as a phenomenon of social life, its place and role in the society of that time. In this context, the comparison of the works of visual art of different countries and epochs is of considerable importance. In our textbook, we compare them taking into account the same characteristics in correspondence with which the questions are made, and the tasks are set in the process of the analysis of certain works [51]. Such comparison helps to understand art, historical reality which is depicted in it, the social and political mode, people's everyday life, cultural links, social ideology, etc. more thoroughly. For the purpose of the moral and the aesthetic upbringing, the development of self-dependency, we were trying to help pupils to develop their own attitude to the most typical and outstanding works of art by means of the system of questions, tasks, and outlines for the illustrations. For example, «Which are the strong points of the work, what do you like in it, what do you dislike and why?» [12].

The third type of the illustrative material which we used in the textbook manuscript is the pictures and the canvas of modern artists which show the scenes of the social life, the most peculiar characteristics and features of the historical phenomena and events. In the process of demonstration of history, the modern works of art are not only a specific document of its epoch; they depict the social life of the past which was not witnessed by the artist but which he reconstructed in the artistic images.

Depending on the character of the depicted picture or canvas of modern artists, we divided them into **typological images**, which demonstrate the historical events and phenomena that are typical for the certain epoch or country and **narrative images**, which represent the certain historical facts (an event, an episode) of the political life, military history, etc.

As a rule, narrative images and canvas display a certain crucial moment in history as if they provide «the inside part» of this process. This kind of illustrative material usually cannot provide the perceptual unity for the event; that is the reason why narrative images need the corresponding description of the episode depicted on the canvas or picture in the text of the textbook. Thus wise, the content of the canvas or picture is included in the narrative about a certain event so that the characters depicted on the picture become the characters of the story. In our textbook, the examples of narrative pictures and canvas are the following: *The Judgement of Solomon*, *Hannibal's Army Overland Journey*, *The Battle in the Streets of Carthage*, *Caesar's Army Crossing the Rubicon*, etc. [12].



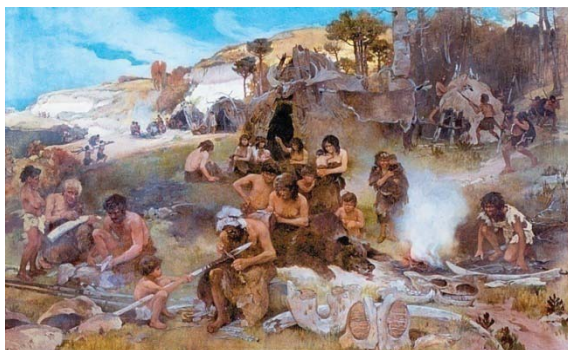
III. 7 *The Battle in the Streets of Carthage*



III. 8 *The Judgement of Solomon*. The fresco by Raffaello Santi, an Italian artist,
The Judgement of Solomon

As a rule, typological canvas and pictures represent the important features of the historical phenomenon ensuring the presence of the certain visual material for the formation of the most significant viewpoints and concepts of the course in the process of teaching. Although they are also «the inside part» of a certain typical fact, their role and methodology of introduction in the textbook usually differs from the methodological use of narrative canvas and pictures. As it is admitted in the methodological literature, typological pictures and canvas are used as «the starting point in the learning process of that or another historical phenomenon» [16, 5], «is an original source from which pupils acquire their knowledge on that or another issue» [1, 204]. In the textbook manuscript, we use enough typological

canvas and pictures of modern authors: *The Patrimonial Settlement of Ancient Grain-Growers and Herdsmen, Kyrylivska Man Site (a historical reconstruction), The Life of the Chinese Town in the Epoch of Han, On the Athenian Agora, The Folkmoot in Athens, In the Roman School (a modern picture), etc.*



III. 9. *Kyrylivska Man Site (a historical reconstruction)*



III. 10. *In the Roman School (a modern picture)*

In the illustration process of the textbook manuscript, we asked a logical question: how to coordinate the scientific character requirement to the illustrative material with the use of canvas and pictures of our time in the creation of which a scrupulous artist could not help avoiding fiction? That is the reason why an important prerequisite is the necessity for the artist who takes part in illustrating a textbook to refer to the works of historians, archaeologists, to be acquainted with the text of the textbook and to cooperate with its authors closely. The requirement

to the academic level of the fictional stories which were used in the textbook includes the correct representation of the historical facts and the environment in which they take place, their academic explanation and evaluation. In the works of modern artists, minor characters and certain episodes can be fictional. For example, we analyze the modern picture *In the Roman School* from our textbook. The plot and the characters (pedagogues and pupils) are fictional. However, this fiction which can be acceptable in stories must be based on science – correspond to the typical features of material culture, social and political relationships, characteristics of the historical figures, etc which were discovered in history. Therefore, on the picture, the peculiarities of the educational process of that time are demonstrated: pupils learned in large groups, strict discipline is present at school, some pupils are sitting on the chairs and scratching the letters on the tables covered with wax by a pointed metal pen which was called a style. Clothes of the pedagogue and the pupils, furniture which is in the room measure up the epoch of that time, as well.

Therefore, canvas and pictures of modern artists support the development of the pupils' viewpoint on ancient life, the emotionality of the perception of the historical material, stimulate the formation of the personal attitude to ancient phenomena and people. Their «depictive language» is much easier for the pupils of the 6th grade than the language of the documentary illustrations.

In our textbook, the fourth type of illustrations is historical maps, sketch maps, and plans. We use them not only as a means of localization in the space of events and phenomenon but also as an independent source of knowledge on historical facts. Firstly, they represent information on natives and countries which are very important for the history course: geographical position, relief, the presence of rivers, closeness to the sea, neighbouring natives, and others. Secondly, historical maps contain concise data on some phenomenon of the social life in the certain historical period: about the borders of the state, demographical diffusion, lines of communication, the presence of towns, etc. Thirdly, on the maps, some historical events are represented: military expeditions and their routes, invasions, battles, rebellions, foundation of colonies, etc [10].

A very important task is to teach the pupils of the 6th grade to comprehend the historical map as the map language is laconic; however, the language of signs is very informative. For the purpose of the solution of this problem, we included the questions and the tasks for the work on the map which covers the learned topic in our textbook. Herewith, we tried to develop certain logic schemes of questions which covered some cognitive work on the map. That is why we used the corresponding illustrative material foreseeing the work on the historical map especially at the beginning of learning in the 6th grade. Therefore, suggesting the pupils to find the map symbol of Babylon (in the VI century B. C., we also suggested them to imagine the panorama sketch of the town illustrated in the textbook. Marking a desert which surrounded Egypt on the map it is necessary to include its scenery in the textbook.

A part of the textbook maps represent the historical reality statically so that they demonstrate the phenomena in a certain historical moment; they are «like

«cuts», diametric overcutting of the historical process [1, 214]. For instance, such maps are the following ones: «Egypt in the Epoch of Ancient and Middle Kingdoms», «Greece in the I Century B. C.», «Italy before the Beginning of Punic Wars», sketch maps and plans «Ancient Athens and Its Suburbs», «Territory Where Rome was Founded», «Rome in the Republican Times», «Rome at the Empire Times». Using them for the representation of the processes in the history of a certain country is possible by means of the comparison of two or more maps (plans) of the same territory in different historical moments. Such method was implemented in our textbook in teaching Punic wars – the plan of three stages of the battle near Cannes. In order to show the process of enlargement of Rome as a town we suggest pupils to compare such plans which are included in the textbook manuscript: «Territory Where Rome was Founded», «Rome in the Republican Times», «Rome at the Empire Times» [12].

On one map, it is possible to represent not only the single moment of the process. Conventionality of the cartographic documents provides an opportunity to demonstrate the historical processes themselves – the development of the historical phenomena during decades and centuries on one sketch. The principal means for it is the representation of several stages of the development of the historical phenomena on one sketch: the enlargement of the territory of the state or, on the contrary, its decay, resettlement of people on new territories, troops' transfers during the battles, etc. Such maps are the following ones: «The Centres of the Appearance and the Branches of the Expansion of Agriculture and Animal Husbandry», «Phoenician Colonization», «Greek-Persian Wars», «The Treks and the State of Alexander the Great», and others. On the maps, which cover the relatively long historical periods, the certain important events which took place during them are also demonstrated: wars, battles, rebellions, etc which often do not synchronize. Actually, on one sketch, it is possible to represent several events by means of different marks. Lines and arrows make cartographic documents which show the routes of the treks and the journeys, the directions of the invasions and colonization much more dynamic.

The cartographic documents of the textbook play an integral role in the formation of the pupils' historical viewpoint if their usage is combined with the usage of the text component which contains non-fictional images of the historical reality. In this case, a map and a plan serve as visualization for the pupils' creative thinking. On the basis of it, certain fragmentary apprehension of the phenomena marked on the map (the plan, the sketch map) can be grouped in the relatively integral pictures in the pupils' consciousness [10]. Analyzing the plan of Athens it is possible to re-create the whole Ancient Greek polis in the pupils' consciousness. By means of a map, a teacher can lead the pupils on the way which was covered by the army of Alexander the Great in their imagination. Therefore, as O. I. Strazhev states, «being the representation of the area of historical events in miniature» [18, 176], the cartographic documents of the textbook comprise a wide range of historical phenomena in the interconnections and play an integral role in the historical material generalization.

The fifth type of illustrations is logical schemes which demonstrate the historical reality, but they represent not the external features as on the picture or on the photo, not the phenomena which were peculiar for the certain territory with their special relations as on the map or on the plan but the principal features of the historical phenomena, links, and interrelations between them. The logical schemes indicate the analysis and the synthesis of the phenomenon on the sketch; they divide them into some components, or they define its peculiarities as well as the links and the interrelations between these parts and features. The separate components or features of the phenomenon are marked with the conventions – geometrical figures, symbolic images and signs, whereas the interrelations and the links between them are marked with their mutual arrangement as well as the lines and the arrows which connect them.

In the methodological literature, it is conventional to divide logical schemes into static and dynamic. Static schemes represent the historical phenomena in a certain moment: its important components, features, sides, and links. In the basis of static schemes, the interrelations between the component and the unit as well as the peculiar and the common (general) options lie [11, 168]. In our textbook, such static schemes as «Egyptian Society», «Pantheon of the Main Olympic Gods», etc. were used [12].

Dynamic schemes demonstrate the process of the development of the historical phenomenon dividing this process into stages in accordance with their succession and the cause-and-effect relations. Some schemes combine the features of the static and the dynamic schemes. For example, the scheme «The Time Line» represents the main stages of the historical development of mankind – the appearance of the human's ancestors, the history of savagery, the pre-history of civilization («Neolithic Revolution»), the history of civilization (the assumed direction of the time movement; the arrow shows the time movement from the left to the right), and at the same time, it gives the characteristic for the time track which is accepted in modern history (B.C., A.D.).

We give an example of the usage of the dynamic logical scheme «Evolution of a Human» in the educational process; it shows the most important stages in the development of a modern individual and his/her probable ancestors (in accordance with the evolutionary theory). The scheme conventions are pictures which represent the most significant changes in the life of people and their probable ancestors.

The logical scheme «Evolution of a Human» not only focuses pupils' attention on the material of the life of primitive people and their possible ancestors but also stimulates their analysis and synthesis of the phenomena; in this case, the conventions demonstrate those aspects, features, and stages which must be defined in the process of human evolution as well as the links which must be found out between them. The logical scheme helps to prescind from the outer, minor features of the phenomena, to determine the certain important components or features in their interrelations and then, to comprise the process of human evolution on the new basis, to observe the structure of the phenomenon or the process in general.

Actually, the usage of the text of the textbook for the explanation of the human evolution (this material is quite complicated for the pupils of the 6th grade and includes the period of several millions of years) and the necessity to rake memory for remembering the analysis results diverts pupils from their mental work. The visual basis in the form of a logical scheme and the corresponding illustrations prevents a pupil from raking his/her memory, facilitates his/her mental activity which is especially important for the synthesis of the phenomena as all determined elements are provided visually, and it is easy for a pupil to comprehend them. In our opinion, in one logical scheme, one principal idea which is the most specific for the certain period and is not linked to the secondary viewpoints must lie.

An important role for the 6th grade pupils' comprehension of the content of the logical schemes is played by the illustrations of objects and people. The usage of the visual illustrations in the logical schemes is aimed at another purpose than the common introduction of paintings or pictures. It does not guarantee the formation of the pupils' new viewpoints on the historical phenomena as the images which are included in the scheme and which are new for pupils draw their attention more than the links and the interrelations between the phenomena; they also prevent the comprehension of the main content of the scheme [10; 11].

In the logical schemes, the historical phenomena are depicted by means of conventions or symbols which are a basis for the pupil's mental activity: «... signs become the bearers, the means of the fixation of the mental (imaginary) images of the marked objects. These imaginable (mental) images are the meanings of the signs» [15, 121]. Therefore, referring to the image depicted in the textbook scheme in his/her consciousness, a pupil uses his/her knowledge which is linked to this image [4, 137].

The problem of the link between illustrations and other structural elements, mainly, the text remains to be significant in creating textbooks. D.D. Zuev represented the most detailed classification of the illustrative material in regard to the text of the textbook; he divided it into three groups: leading, equal to the text, and the illustrative material which operates with it [7, 170]. We will observe each of these groups from the point of view on its position in the structure of the textbook on ancient history.

We find that leading illustrations are those ones which represent the content of the educational material, the main text independently. First of all, they are the cartographic documents (about 40% of the textbook maps perform the function of the leading illustration), narrative illustrations, for example, «The Indigenous Community of the Ancient Hunters», «A Rural House Which Belongs to the Egyptian Grain-Grower», «The Primitive Settlements in Dvorichchya», «The Ancient Greek Dwelling», etc. The usage of the leading illustrations gives an opportunity to make the main text of the textbook easier for comprehension [12].

We used the illustration which has the same information as the text in the cases when the text would not be comprehensible without it. Such illustrative material is of high cognitive productivity; that is the reason why we use it for the representation

of the historical as well as the historical and geographical concepts in the process of the analysis of the social and economical events and phenomena. The following illustrations are their examples: «Field Irrigation by Shadufs», «Agricultural Work. The Ancient Egyptian Image», «Macedonian Phalanx», etc. [12].

The illustrations which are included in our textbook «must supply, concretize, demonstrate, intensify the emotionality of the text and other non-text components promoting the most effective perception and the comprehension in the educational process in this way» [7, 175]. Among them, the leading role is played by the illustrations which are close to the text content, for example, «Egyptian Army in the Trek», «The Roman Warriors Armament», «The Speech of Tiberius Gracchus for His Natives», etc. They help the pupils to comprehend the object or a phenomenon which was represented in the material. In our textbook there are a lot of illustrations which demonstrate the events that have not been represented in the textbook, but they are able to specify the academic material as well as those events which happen «beyond the text», after its end. For example: «The Egyptian Pharaoh Is Receiving Presents», «The Attack of the Army of Ashurbanipal on the Fortress» and others [12].

Conclusions. To sum up, it is noteworthy to state that the illustrative material is an important structural component of the school textbook on ancient history which serves as visualization for pupils; it is closely linked to the content of the educational material, is a bearer of certain information as well as an important means of upbringing pupils. Choosing the textbook illustrations the authors and the publishers should take into consideration both the functions of the illustrations, their types, and the requirements to them.

We consider that as the structural textbook component the illustrative material performs the following functions: informational, developmental, upbringing, and motivational ones. The selection of the illustrative material must be performed simultaneously with the selection of the text component of the textbook. The common requirements to the selection of the illustrative material are the following ones: 1) scientific character; 2) typicality; 3) subjects variety; 4) availability; 5) focus on the development of the pupils' aesthetic taste.

References

1. Andreevskaya N. V. Essay on the Methodology of History in the V-VII Forms. / N. V. Andreevskaya - L.: Uchpedhiz , 1958. - 287 p. (rus)
2. Beilinson V. G. Arsenal Education : Characteristics, Training, Publications, Creating a School Textbooks / V. G. Beilinson . - Moscow : Kniga, 1986. – 286 p. (rus)
3. Bepalko V. P. About Some Pre-Conditions of Didactic Theory of a Textbook / Bepalko V. P. // Sovyetskaya pedagogika. - 1980 . – № 1. – S. 81 – 89. (rus)
4. Bohoyavlenskyy D. N. Psychology of Mastering Knowledge at School / Bohoyavlenskyy D. N, Menchynskaya N. A. - Moscow: Publishing House of the RSFSR Academy of Pedagogical Sciences , 1959. - 347 p. (rus)

5. Gritsevskiy I. M. Work of a Teacher with a Textbook during the Preparation for the Lesson of History : a teacher's book : From the Work Experience / I. M. Gritsevskiy. - M.: Prosvyeshchenie, 1987. – 80 p. (rus)
6. Donskoy G. M. How the Textbook of Middle Ages was Like / Problems of the school textbook// G. M. Donskoy. - M.: Prosvyeshchenie, 1980. - Vol. 8. - pp. 119 – 144 (rus)
7. Zuyev D. D. A School Textbook / D. D. Zuyev - Moscow: Pedagogika , 1983. - 240 p. (rus)
8. Kodlyuk Y. P. Illustrative Material as a Structural Component of the Textbook : a Didactic Aspect / Y. P. Kodlyuk / Ridna Shkola. - 2003. - № 12. - pp. 26-29. (ukr)
9. Kodlyuk Ya. P. A Handbook for Primary Schools : Theory and Practice / Y. P. Kodlyuk. - Kiev : Pidruchnyky i posibnyky, 2004. - 288 p. (ukr)
10. Korovkin F. P. Teaching Ancient History / F. P. Korovkin, Kosova H. R., Zhytomyrova N. M. - K. Radyanska shkola, 1975. - 208 p. (ukr)
11. A Method of Teaching History of the Ancient World and Middle Ages in the V-VI Forms: Manual For Teachers / Ed. F. P. Korovkyn, N. I. Zaporozhets. - M.: Education, 1970. - 400 p. (rus)
12. Moroz P. V. The History of the Ancient World: an Experimental Textbook for the 6th Forms of Secondary Schools / P. V. Moroz - K.: Pedagogichna dumka, 2007. - 336 p. (ukr)
13. The History Curriculum for the 5-9 Grades of Secondary Schools [electronic resource]. - Mode of access: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/ (ukr)
14. Pometun O. Methods of Teaching History in Schools / O. I. Pometun, H. O. Freiman. - K.: Heneza, 2005. - 328 p. (ukr)
15. Reznikov L. O. On the Role of Iconic in the Cognitive Process / L. O. Reznikov // Problems of Philosophy. - 1961. - № 8. - pp. 120-123. (rus)
16. A Guide on the Paintings on the History of the Ancient World: Handbook for Teacher V-VI forms. / M. V. Andreeva, L. V. Antonova, I. M. Dyakonov and others - L.: Uchpedhiz , 1954. - 83 p. (rus)
17. Sereda L. P. To Help the Textbooks Authors / L. P. Sereda, V. S. Pavlenko / Ed. V. S. Pavlenko . - K.: Vyshcha Shkola, 2001. - 79 p. (ukr)
18. Strazhev A. I. Methods of Teaching History: A Handbook for Teachers / A. I. Strazheva . - M.: Prosvyeshchenie, 1964. - 287 p. (rus)

Література

1. Андреевская Н. В. Очерки методики истории V – VII классы. / Н. В. Андреевская – Л.: Учпедгиз, 1958. – 287 с.
2. Бейлинсон В. Г. Арсенал образования: характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В. Г. Бейлинсон. – М.: Книга, 1986. – 286 с.
3. Беспалько В. П. О некоторых предпосылках дидактической теории учебника / Беспалько В. П. // Советская педагогика. – 1980. – № 1. – С. 81 – 89.

4. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.

5. Грицевский И. М. Работа учителя с учебником при подготовке к уроку истории: Кн. для учителя: Из опыта работы / И. М. Грицевский. – М.: Просвещение, 1987. – 80 с.

6. Донской Г. М. Как создавался учебник средних веков // Проблемы школьного учебника / Донской Г. М. . – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 119 – 144.

7. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.

8. Кодлюк Я. П. Ілюстративний матеріал як структурний компонент шкільного підручника: дидактичний аспект / Я. П. Кодлюк // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 26 – 29.

9. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 288 с.

10. Коровкін Ф. П. Методика викладання історії стародавнього світу / Коровкін Ф. П., Косова Г. Р., Житомирова Н. М. – К.: Радянська школа, 1975. – 208 с.

11. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V – VI классах: Пособие для учителей / Под ред. Ф. П. Коровкина, Н. И. Запорожец. – М.: Просвещение, 1970. – 400 с.

12. Мороз П. В. Історія стародавнього світу: експериментальний підручник для 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів / П. В. Мороз – К.: Педагогічна думка, 2007. – 336 с.

13. Навчальна програма з історії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

14. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. Пометун, Г. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.

15. Резников Л. О. О роли знаков в процессе познания / Л. О. Резников // Вопросы философии. – 1961. – № 8. – С. 120 – 123.

16. Руководство к картинам по истории древнего мира: Пособие для преподавателей V – VI кл. / М. В. Андреева, Л. В. Антонова, И. М. Дьяконов и др. – Л.: Учпедгиз, 1954. – 83 с.

17. Середа Л. П. На допомогу авторам навчальної літератури / Л. П. Середа, В. С. Павленко / За ред. В. С. Павленка. – К.: Вища школа, 2001. – 79 с.

18. Стражев А. И. Методика преподавания истории: Пособие для учителей / А. И. Стражев. – М.: Просвещение, 1964. – 287 с.

Мороз П. В.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВІДБОРУ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ

У статті розкриваються методичні вимоги до відбору ілюстративного матеріалу в шкільному підручнику історії стародавнього світу. Встановлено, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має виконувати такі функції: інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну.

Ключові слова: *шкільний підручник історії стародавнього світу, структура підручника, ілюстративний матеріал.*

Мороз П. В.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОТБОРА ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ ДРЕВНЕГО МИРА

В статье раскрываются методические требования к отбору иллюстративного материала в школьном учебнике истории древнего мира. Установлено, что иллюстративный материал как структурный компонент учебника должен выполнять следующие функции: информационную, развивающую, воспитательную и мотивационную.

Ключевые слова: *школьный учебник истории древнего мира, структура учебника, иллюстративный материал.*

УДК 371. 32. 91(07)

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГІДРОЛОГІЧНИХ ПОНЬЯТЬ У ШКІЛЬНИХ ФІЗИКО-ГЕОГРАФІЧНИХ КУРСАХ

В. О. Надтока,

аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: nvo127@ukr.net

В статті окреслюється об'єм і структура системи гідрологічних понять та висвітлюється особливості їх відображення у підручниках географії у основній школі. Зазначається, що формування повноцінної системи гідрологічних понять, якими учень зможе в подальшому житті користуватися та їх удосконалювати, треба здійснювати у відповідності до психолого-педагогічних умов.

Автором статті сформовано систему гідрологічних понять та висвітлено особливості її відображення у підручниках географії основної школи, визначено психолого-педагогічні умови потрібні для формування системи гідрологічних понять. Зазначається, що формування гідрологічних понять має відповідати віковим особливостям учнів основної школи.

Ключові слова: *система гідрологічних понять, етапи формування понять, ініціалізація понять.*

Постановка проблеми: Географія одна із найстаріших наук про природу; тут звичайні побутові спостереження та описи ойкумени в стародавні часи поступово трансформувалися в географічні дослідження. Потім науковці перших цивілізацій об'єднавши певні географічні знання почали поступово виводити перші висновки та узагальнення. В подальші періоди як зазначає Ісаченко А. Г.: специфіка географії полягає в її розташуванні на межі природничих і суспільних наук. Кожній з цих двох груп наук притаманний особливий характер досліджуваних закономірностей і підходів до їх дослідження. У географії склалися дві наукові гілки – природна і суспільна, між якими протягом ряду десятиліть існували вкрай слабкі контакти. До того ж у кожній з них є свої відгалуження другого порядку – спеціалізовані галузеві дисципліни, кількість яких продовжує множитися [3]. Поряд із географією відповідно відбувається поступова диференціація географічних понять і в методиці навчання географії на: картографічні, демографічні, геоморфологічні, ландшафтні, гідрологічні та інші.

Постійний розвиток географічної науки, підвищення соціокультурних вимог до шкільної географії, прогресивний розвиток інформаційної сфери сприяють удосконаленню навчального процесу. Ці та інші причини зумовлюють до корегування певних методичних підходів та групування і систематизації теоретичних знань учнів, що підвищить ефективність процесу навчання географії в школі та дасть змогу в майбутньому житті учням вільно оперувати географічними поодинокими поняттями, так і використовувати їх в комплексі.

Для переважної більшості людей головним, якщо не єдиним, джерелом географічних знань на сьогодні є основна школа. Від шкільної загальноосвітньої освіти залежить рівень географічний культури населення, що передбачає елементарні навички географічного мислення. Географічне мислення – це не тільки вміння орієнтуватися в земному просторі за допомогою карти (хоча і це необхідно). Основна його сутність полягає у виробленні комплексного погляду на оточуючу нас природу і в розумінні найтіснішої взаємної залежності між людиною та її природним середовищем [4]. Тобто, гідрологічні знання люди здобувають у фізико-географічних курсах до восьмого класу включно, а основні, фундаментальні гідрологічні поняття закладаються у шостому класі. У цей же період проходить закладання фундаменту із більшості інших дисциплін, що зумовлює велике навантаження на пам'ять, увагу та психіку учнів у цьому віці. Щоб підвищити ефективність навчання, зменшити навантаження на учнів, підготувати базу для майбутнього використання отриманих знань на

нашу думку доцільно буде формувати сформовані, індивідуально завершені взаємопов'язані системи гідрологічних понять різних рівнів.

Аналіз останніх досліджень: Проблемами пов'язаними із формуванням системи наукових понять в учнів займалося чимало українських та закордонних вчених. Серед яких найбільший вклад внесли: М. Н. Верзілін, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Г. П. Герасимов, С. У. Гончаренко, А. В. Даринський, А. Дістервег, Дж. Дьюї, Л. В. Занков, А. Г. Ісаєнко, О. М. Кабанова-Меллер, С. Г. Кобернік, В. О. Коринська, Г. С. Костюк, В. В. Криворотько, Л. І. Круглик, В. Б. Максаковський, І. С. Матрусов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Я. Б. Олійник, В. А. Онищук, М. П. Откаленко, О. С. Падалка, В. Ф. Паламарчук, Л. М. Панчешнікова, Г. О. Понурова, С. Л. Рубінштейн, А. Й. Сиротенко, М. М. Скаткін, М. С. Топузов, О. М. Топузов, О. Г. Топчієв, Б. О. Чернов, О. А. Федій, П. Г. Шищенко, М. Д. Ярмаченко, Б. П. Яценко. У їх роботах висвітлюються різні підходи до вирішення цієї проблеми. Останніми роками у методико-географічних дослідженнях проблеми формування системи наукових понять в учнів відбувається диференціація: фундаментально опрацьовуються окремі групи географічних понять. Серед останніх досліджень можна виділити роботи: В. І. Кудирка [6] (картографічні поняття), Т. Г. Назаренко [7] (соціально-економічні поняття), О. А. Федія [13] (демографічні поняття).

Формулювання цілей статті: в статті ми намагаємося окреслити систему гідрологічних понять та висвітлити особливості її відображення у підручниках географії у основної школи.

Основна частина: Знання – це теоретично узагальнений суспільно-історичний досвід, результат оволодіння людиною дійсності, її пізнання. Переробка чуттєвих даних у свідомості, що спонукає до утворення уявлень та понять. Саме в цих двох формах знання зберігаються в пам'яті. Головне призначення знань – організовувати і регулювати практичну діяльність [9].

Для повноцінного засвоєння учнями змісту фізико-географічних знань в сучасній середній школі слід особливу увагу звернути на удосконалення та впровадження в практику теоретичних основ формування гідрологічних понять.

Для ефективного формування гідрологічних понять потрібно враховувати психолого-педагогічні особливості процесу навчання, такі як: вікові особливості розвитку учнів, зміст, об'єм та структура гідрологічних понять, принципи та методи навчання, розвиток пізнавально-навчального інтересу та зв'язок з майбутньою діяльністю. Л. І. Круглик виокремлює головні положення у методиці формування понять:

1. Основні вимоги до формування понять – спостереження предметів і явищ, виділення істотних ознак понять, уточнення їх змісту, складання визначення, поглиблення і застосування.

2. Виявлення співвідношення понять.

3. Вибір шляху формування понять (індуктивний, дедуктивний).

4. Застосування прийомів розумової діяльності – порівняння, аналіз, синтез, абстракція, узагальнення, аналогія, гіпотеза та ін [5].

В даний час у вітчизняній педагогіці існують два підходи до формування навчальних понять у учнів. Один з них спирається на емпіричну теорію узагальнення, інший – на теорію змістовного узагальнення. Практика і дослідження вчених свідчать про те, що ці два типи не можна протиставляти, а тим більше ігнорувати один з них. Одним із представників чуттєвої теорії узагальнення є М. М. Шардаков, який рекомендує здійснювати формування навчальних понять за такими етапами:

1) Організація спостереження одиничних предметів або явищ. Учнім дається наочне уявлення про явище, предмет або законі за допомогою виразних наочних посібників або дослідів; коли нові поняття подаються у тісному зв'язку з уже відомими учням поняттями. У процесі всієї роботи увагу школярів акцентується на загальних істотних ознаках досліджуваних предметів і явищ.

2) Збагачення спостережень. З цією метою організується спостереження можливо більшої кількості різноманітних предметів і явищ, що відносяться до досліджуваного поняття. Спостерігаючи велику кількість різноманітних нових предметів і явищ, учні легше зможуть виявити як загальні суттєві ознаки і властивості, зв'язки і відносини, так і другорядні індивідуальні ознаки.

3) Виділення загальних істотних ознак предметів, що вивчаються і явищ. Цей розумовий процес відбувається за допомогою абстрагування і аналізу окремих ознак предметів і явищ, їх синтезування та узагальнення.

4) Уточнення. Щоб придбані школярами поняття про предмети і явища були певними, необхідно уточнити їх і, користуючись порівнянням, відрізнити від родинних чи подібних понять.

5) Визначення поняття. Після виконаної роботи з формування поняття рекомендується дати його визначення. Визначення має охопити всі загальні істотні ознаки поняття.

6) Вправа з практичного застосування понять і перевірка їх засвоєння.

7) Розширення і поглиблення понять. У процесі подальшого навчання учнів глибше знайомляться зі змістом понять і вивчають зв'язки і відносини між різними поняттями [14].

За допомогою вищезгаданої послідовності етапів можна ефективно сформувати тільки ті гідрологічні поняття, які мають нерозривне чуттєво-емоційне забарвлення, тобто поняття, що описують явища, предмети, або використовують засоби навчання, які впливають сенсорні системи учнів. Серед гідрологічних таких понять значно більше: річка та її елементи будови, типи живлення, озеро, опади та інші. Але є абстрактні поняття які не мають під собою чуттєво-емоційного забарвлення, наприклад, відносна вологість та поняття до яких вчителю тяжко знайти засоби навчання, що впливають на органи чуття для яких використовують підхід змістового узагальнення при формуванні наукових понять розроблену В. В. Давидовим.

Засвоєння понять, за В. В. Давидовим, відбувається у процесі вирішення учнями навчального завдання. Навчальні завдання вирішується школярами шляхом виконання наступних дій:

- 1) прийняття від вчителя або самостійна постановка навчальної задачі;
- 2) перетворення умов задачі з метою виявлення загального відношення досліджуваного об'єкта;
- 3) моделювання виділеного відношення у предметній, графічній і буквеній формах;
- 4) перетворення моделі відносини для вивчення його властивостей у «чистому вигляді»;
- 5) побудова системи приватних завдань, що вирішуються загальним способом;
- 6) контроль за виконанням попередніх дій;
- 7) оцінка засвоєння загального способу як результату вирішення даної навчальної задачі [2].

Вище наведені підходи до формування навчальних понять, що спираються на емпіричну та змістову теорію узагальнення, дозволяють сформулювати усі гідрологічні поняття, що використовуються у фізико-географічних курсах середньої школи. В той же час таким чином можна сформулювати лише окремі поняття, не звертаючи уваги на взаємозв'язки між ними.

З шостого по восьмий клас учні вивчають усю фізичну географію основної школи, де і формуються основні гідрологічні поняття. Цей період, з 12 по 15-17 років, у віковій психології називається підлітковим віком. Як зазначає Р.В. Павелків в підлітковому віці пам'ять характеризується переходом від домінування механічного запам'ятовування до смислового. При цьому перебудовується сама смислова пам'ять – вона набуває опосередкованого, логічного характеру з обов'язковим включенням мислення. Разом з формою змінюється і зміст того матеріалу, який необхідно запам'ятати: стає доступнішим запам'ятовування абстрактного матеріалу. Для підлітка все більшого значення набуває теоретичне мислення, здатність встановлювати максимальну кількість смислових зв'язків у навколишньому світі.[8]. Також М. В. Савчин вважає, що у підлітковому віці змінюється залежність між пам'яттю і мисленням. Якщо раніше мислення дитини залежало від пам'яті, то у підлітковому віці пам'ять зумовлюється мисленням. Процес запам'ятовування зводиться до мислення, встановлення логічних зв'язків між елементами інформації, яку необхідно запам'ятати, а пригадування полягає у відтворенні матеріалу за цими зв'язками. Для підлітків пригадувати – значить мислити [10].

Географічна компонента Державного освітнього стандарту, затверджений Кабінетом Міністрів України від 23 листопада 2011 року, орієнтує на генералізацію, ущільнення навчального матеріалу. Це ми спостерігаємо і в оновлених навчальних програмах.

Зважаючи на вище сказане, гідрологічний матеріал потрібно пропонувати учням у вигляді завершених, логічно зв'язаних комплексів, тобто, формувати систему гідрологічних понять (рис. 1).

В науці поняття «система» визначається як сукупність елементів, що знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним і із середовищем, утворюю-

ючи певну цілісність, єдність [12]. Сутність системи виражається у її властивостях, основними з яких є:

- Система перш за все є сукупністю елементів. При певних умовах елементи можуть розглядатись як підсистеми;

- Між елементами існують суттєві зв'язки чи властивості, які за силою зв'язку перевищують зв'язки між елементами системи та елементами, які не входять у систему. Під суттєвими зв'язками розуміють такі, які закономірно з необхідністю визначають інтегровані властивості системи. Ці суттєві зв'язки визначають систему, відділяючи її від простої сукупності (конгломерату) і виділяють її з навколишнього середовища у вигляді цілого об'єкта;

- Системі властива певна організація, що виявляється у зменшенні ентропії системи в порівнянні з ентропією сукупності елементів, які складають систему. Поняття ентропії більш детально розглядається далі. Воно визначає ступінь неорганізованості, безладу, хаосу. Організація системи приводить до зменшення безладу, зменшення кількості можливих станів системи;

- Існування інтеграційних властивостей, тобто властивостей, які властиві системі в цілому і не властиві жодному елементу системи. Тобто властивості системи не зводяться тільки до властивостей її елементів [11].

Щоб сформувати повноцінну систему гідрологічних понять, якими учень зможе в подальшому житті користуватися та їх удосконалювати, треба слідувати таким психолого-педагогічним умовам:

- Чітка ініціалізація понять. Потрібно визначити до якої групи понять воно належить та об'єм знань, який вона утворює. Тобто, як бачимо на рис. 1, на прикладі поняття «води суходолу»: до системи понять «кругообіг води» і має об'єм із понять зафарбованих синім кольором. Це дасть змогу ефективно роз приділити час на формування понять та обрати поняття для самостійного опрацювання.

- Підбір шляхів формування понять (дедуктивний, індуктивний) та підходів до формування понять (емпіричне узагальнення, змістове узагальнення).

- Чіткий підбір завдань на підсилення взаємозв'язків між елементами у системі. Задавати узагальнюючі розширені запитання та завдання (можливо в ігровій формі). Наприклад, після закінчення формування групи понять про річку, можна задати такі запитання: «Що ви можете розповісти про річку?» або запропонувати скласти казку або подорож по уявній річці, використовуючи вивчені поняття.

- Виявлення недоліків при формуванні системи гідрологічних понять різних рівнів та їх корекція шляхом повторення чи індивідуальної роботи з учнями.

Висновок: Враховуючи психологічні особливості розумового розвитку учнів у підлітковому віці коли формуються основи більшості наукових дисциплін, що в свою чергу зумовлює велике навантаження на пам'ять, увагу та психіку учнів. У цьому віці виникає необхідність ущільнення програмного матеріалу. Тому доцільно буде формувати систему гідрологічних понять, що відповідає таким

вимогам: ініціалізація понять, підбір шляхів та підходів до формування понять, чіткий підбір завдань на підсилення взаємозв'язків між елементами у системі, виявлення та корекція недоліків у формуванні системи гідрологічних понять.

Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження / С. У. Гончаренко. – К. : ДПЗз, 1995. – 45с.
2. Давидов В. В. Види узагальнення в навчанні: Логіко-психологічні проблеми побудови навчальних предметів. – М.: Пед. суспільство Росії, 2000. – 480 с.
3. Исаченко А. Г. География в современном мире: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1998. – 160 с. ил.
4. Исаченко А. Г. География сегодня: Пособие для учителя – М.: Просвещение, 1979 – 192.
5. Круглик Л. І. Методика вивчення географії у 8 класі: посіб. Для вчителів – К.: Радянська школа, 1977 – 111с.
6. Кудирко В. І. Методика вивчення географічної карти в шкільних курсах фізичної географії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)» / Кудирко В. І. —К., —2012. – 20 с.
7. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)» / Т. Г. Назаренко, – К., 2004. – 20 с.
8. Павелків Р. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл.. -К.: Кондор, 2011. – 468 с.
9. Павелків Р. В. Загальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. 2009 р. Кондор К 576 с.
10. Савчин М. В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К: Альма Матер. 2011 р.
11. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу: Навч. Посібник. – Харків: ХНАМГ; – 2004, – 291с.
12. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. К: МАУП; 2003, – 368с.
13. Федій О. А. Формування демографічних понять засобами шкільного підручника з географії [Текст] / О. А. Федій // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. Праць. – К.: НАПНУ, 2012. – вип. 12. – С. 735 – 742.
14. Шардаков М. М. Мышление школяра. – М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.

References

1. Honcharenko U. S. Pedagogical Research / U. S. Honcharenko. – K. DPZz publishing house , 1995. – 45C.
2. Davydov V. V. Types of Generalization in Learning : Logical and Psychological Problems of Building Subjects. – Moscow: Ped. Society of Russia publishing house , 2000. – 480 p.

3. Isachenko A. H. Geography in the Contemporary World : A Handbook for the teacher . – M.: Osvita publishing house , 1998. – 160 p : ill
4. Isachenko A. H. Geography Today : A Handbook to Teachers – M : Osvita publishing house, 1979 – 192.
5. Kruhlyk L. I. Methods of Studying Geography in the 8th Grade : A Handbook . For Teachers – K : Radyanska Shkola publishing house , 1977 – 111s .
6. Kudyрко V. I. Methods of Studying Geographical Maps in the School Physical and Geographical Courses : Thesis. Thesis . for the sciences. degree candidate. ped. sciences specialty 13.00.02 «Theory and Methods of Teaching (Geography)» / Kudyрко VI -K. , 2012. – 20 p.7. Nazarenko, T. H. The Formation of the Social and Economic concepts to the High School Students in the Geography Class : Thesis. Thesis . candidate. ped. sciences: 13.00.02 «Theory and Methods of Teaching (Geography)» / T. H. Nazarenko – K. 2004 . – 20 p.
8. Pavelkiv R. V. Developmental Psychology: A textbook for students. Education. teach. bookmark .. – K. : Kondor publishing house, 2011. – 468 p.
9. Pavelkiv R. V. General Psychology: A textbook for students. Education. teach. bookmark . 2009 Condor K publishing house. – 576 p.
10. Glow M. V. Developmental Psychology: A textbook for students. Education. teach. bookmark . By: Alma Mater publishing house. 2011
11. Soroka K. O. The Fundamentals of the Theory of Systems : A training. guide. – Kharkiv: KSAME publishing house – 2004 – 291s .
12. Surmyn Yu. P. Theory of Systems and Systems Analysis : A Handbook . By: AIDP publishing house , 2003 – 368p.
13. Fediy O. A. The Formation of Demographic Concepts by Means of a Textbook of Geography [Text] / O. A. Fediy // Problems of a Modern Textbook : Coll. Sciences. Proceedings . – K.: NAPS , 2012. – No. .. 12. – S. 735 – 742.
14. Shardakov M. M. Student's Thinking – Moscow: Uchpedhiz publishing house , 1963. – 255 p.

Надтока В. А.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ГИДРОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ШКОЛЬНЫХ ФИЗИКО-ГЕОГРАФИЧЕСКИХ КУРСАХ

В статье определяется объем и структура системы гидрологических понятий и освещаются особенности их отражения в учебниках географии в основной школе. Сформированы психолого-педагогические условия необходимы для формирования системы гидрологических понятий.

Ключевые слова: *система гидрологических понятий, этапы формирования понятий, инициализация понятий.*

THE FORMATION OF THE SYSTEM OF HYDROLOGICAL CONCEPTS IN THE SCHOOL PHYSICAL AND GEOGRAPHICAL COURSES

In the article, the volume and the structure of the system of hydrological concepts are determined, and the peculiarities of their provision in the textbooks of Geography at the main school are demonstrated. It is noted that the formation of the full-fledged system of hydrological terms which can be used and improved by a student in his further life must be carried out in correspondence with the psychological and pedagogical conditions.

The author of the article formed a system of hydrological concepts, and the peculiarities of their demonstration in the Geography textbooks for the main school were defined; the psychological and pedagogical conditions which are necessary for the formation of the system of hydrological concepts were determined. It is stated that the formation of hydrological concepts must correspond to the age peculiarities of the pupils of the main school.

Keywords: *a system of hydrological concepts, the stages of the concepts formation, the term initialization.*

УДК 371. 32.91(07)

КРАЄЗНАВЧА СКЛАДОВА ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЇХ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ ТА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ

О. Ф. Надтока,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії географічної і економічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: nadtoka.ol@ukr.net*

У статті розглядаються науково-методичні засади використання краєзнавчого підходу у навчанні географії, а також шляхи його упровадження через структуру і зміст підручників з географії для основної школи. У їх змісті реалізується раніше запропонована автором статті ідея про трьохступінчасту концепцію краєзнавчого пізнання учнів. Воно здійснюється через призму поняття «рідний край», яке сприймається ними:

- як свій населений пункт;
- як свій регіон (область або інший елемент адміністративно-територіального поділу);
- як вся територія України.

Краєзнавча складова залишається важливим елементом осучаснення змісту підручників географії. Завдяки її використанню учні загальноосвітніх навчальних закладів розширюють уявлення про довкілля, природні та соціальні явища, більш повно формують власну географічну картину світу. Крім цього, проектування краєзнавчої складової на методичний апарат підручників значно розширює його можливості.

Ключові слова: *географічне краєзнавство, краєзнавчий підхід у навчанні географії, поняття «рідний край», структура і зміст підручників з географії, основна школа.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття зазначає, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, а також формування покоління, яке здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. З цією метою впроваджені стандарти освіти, змінені навчальні плани і програми. В цьому плані важливе значення має відіграти географія – єдиний шкільний предмет дуалістичного характеру, що спирається як на природничі так і суспільствознавчі базисні підвалини. Одним з підходів у навчанні географії є краєзнавчий, про його роль і значення неодноразово зазначали В. С. Бугрій, М. Г. Криловець, В. П. Корнєєв, О. Ф. Надтока, О. В. Тімець, П. Т. Тронько, О. М. Топузов, Б. О. Чернов, М. Т. Янко.

Окремі напрями використання краєзнавчого підходу відображені у дисертаційних дослідженнях В. В. Бенедюк (1999), В. А. Редіна (2000), О. В. Тімець (2001), С. В. Захарова, (2003), В. М. Соловей (2003), В. С. Бугрій (2006), М. Г. Криловця (2009).

П. Т. Тронько зазначав свого часу про важливість пізнання рідного краю, яке духовно збагачує всіх людей, що живуть в Україні» [8, с. 194]. Тому для методики навчання географії важливим питанням сьогодення є відображення краєзнавчого підходу в підручниках географії як основних носіях її змісту.

Аналіз останніх досліджень. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [1] зазначається: «Географічний компонент спрямований на засвоєння учнями знань про природну і соціальну складову географічної оболонки Землі, формування в учнів комплексного, просторового, соціально орієнтованого знання про планету Земля у результаті застосування краєзнавчого, регіонального і планетарного підходів та усвідомлення цілісного географічного образу своєї країни» [1, с. 28]. Таким чином цей основоположний освітній документ визначає краєзнавчий підхід серед основних у навчанні географії. Даний підхід вимагає транслювати навчальний матеріал через призму рідного краю.

Свого часу, автором цієї статті автором статті висвітлена ідея про трьох-ступінчасту концепцію краєзнавчого пізнання учнів. Воно здійснюється через призму поняття «рідний край», яке сприймається ними:

- як свій населений пункт;
- як свій регіон (область або інший елемент адміністративно-територіального поділу);
- як вся територія України. [5, с.88].

Формулювання мети статті. Щойно розроблені нові програми для основної школи у відповідності до оновленого Державного стандарту [4]. На часі актуальною є проблема розроблення концепції нових підручників з географії які б відповідали новим вимогам стандарту і навчальної програми. В цій статті розглядаються питання врахування краєзнавчого підходу у підручниках географії.

Основна частина. Географія як навчальний предмет основної школи починає вивчатися учнями загальноосвітніх шкіл з 6-го класу. Вже з перших занять вчитель знайомить учнів з метою і завданнями вивчення географії, і в цьому розрізі з ходом організації методологічних і фенологічних спостережень і розв'язує таким чином завдання з краєзнавства. Підтвердженням цьому є краєзнавчий підхід до навчання географії закладений у змісті підручника «Географія. 6 кл.», авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіної, А. А. Шуканової. Він містить спеціальні рубрики краєзнавчого характеру: «У нас в Україні» та «Поради їжачка-мандрівничка».

Вивчаючи тему «Способи зображення Землі», на уроках і практичних заняттях учні знайомляться з планом, його основними ознаками, топографічною картою і планом своєї місцевості, вчать читати топографічні знаки, загальногеографічні і тематичні карти та формують власний досвід використання карт і планів своєї місцевості. З метою закріплення краєзнавчих знань, в зміст якого входить формування знань про конкретні фізико-географічні умови своєї місцевості вчителю бажано використовувати топографічні диктанти або спеціальні тести, яка мають бути закладені у зміст підручника чи навчального комплекту.

Для збагачення учнів краєзнавчими знаннями і компетенціями в 6 класі значні можливості мають теми «Літосфера», «Гідросфера» і «Атмосфера». Так у процесі вивчення земної кори і її будови краєзнавчий підхід сприяє усвідомленому засвоєнню основних форм і будови рельєфу, ознайомленню учнів з особливостями рельєфу своєї області і умовами його формування під дією внутрішніх і зовнішніх процесів, гірськими породами, що складають місцевість, особливостями їх залягання. Учні в процесі такої діяльності поступово формують досвід дослідника, який на прикладі компонентів природи своєї місцевості відкривають нові горизонти знань. У змісті підручника «Географія. 6 кл.», авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко,

Л. П. Вішнікіної, А. А. Шуканової цей аспект реалізується через введення рубрик «Розумникам», «Дослідникам», завданням якої є саме активізувати вищезазначені види діяльності.

Практичні роботи з теми «Атмосфера» передбачають узагальнення спостережень за погодою у вигляді графіків, діаграм, схем і опису погоди своєї місцевості за день, тиждень, місяць та пору року. Практична робота №5. «Розв'язування задач на зміну температури повітря й атмосферного тиску з висотою» та № 6 «Складання графіку зміни температури повітря, рози вітрів та їх аналіз» та дослідження «Аналіз погоди в різних місцях світу за одну добу з використанням різних джерел інформації», також, повинні спиратися на використання краєзнавчого матеріалу.

Вивчення теми «Гідросфера» ще в більшій мірі спирається на краєзнавчий матеріал, і тому, ця тема краще засвоюється учнями 6-х класів. Місцеві джерела, річки, озера, болота, ставки є об'єктами їх досліджень. при вивченні підземних і поверхневих вод рідного краю. У розрізі дослідження «Охарактеризувати найближчу місцеву водойму», яке задеклароване новою навчальною програмою учні знайомляться з планом опису річки чи озера своєї місцевості, знайомляться з сучасними методами гідрологічних досліджень.

Краєзнавчі знання учнів, отримані ними при вивченні цих тем, є основними при розгляді теми «Природний комплекс», її вивчення необхідно здійснювати на прикладі природи своєї місцевості і взаємозв'язків між її окремими компонентами. Практична робота №8 (на місцевості) «Ознайомлення з одним з природних комплексів (ландшафтів) своєї місцевості, виявлення взаємозв'язків між його компонентами». Програма передбачає практичну роботу на місцевості, у зміст якої входить ознайомлення учнів з компонентами природи своєї місцевості і виявлення взаємозв'язків між ними.

Поняття «природний комплекс» вважаються узагальнюючим і учителю слід пам'ятати, що свідоме його засвоєння поняття в подальшому є основою для розуміння фізико-географічних курсів.

Шкільний курс «Географія материків і океанів» тривалий час вважався таким, що має обмежені можливості у формуванні краєзнавчих знань учнів загальноосвітніх навчальних закладах. Проте, певний прорив у цьому плані було зроблено з появою підручника «Географія материків і океанів. Підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів», авторів/Топузова О. М., Надтоки О. Ф., Назаренко Т. Г., Вішнікіної Л. П. (К.: Світ знань. – 2008. – 292 с.). Саме в ньому, концентричною основою змісту стає краєзнавча складова. Навіть приклади на основі краєзнавчого матеріалу, подаються в ньому не лише в темі «Євразія». Нижче подається приклад одного з блоків підручника, який побудований на основі краєзнавчого підходу та подається в кінці вивчення кожного з материків:

«Україна та Африка»

Вірогідно, першим африканцем, який побував на землях, що тепер є частиною України, був визначний берберо-арабський мандрівник Ібн-Баттута. Протягом 132-53 рр. він відвідав чимало країн: Єгипет, Персію (Іран), Сирію, Китай та інші. У своїх записках «Подарунок споглядачам про дива міст та чудеса подорожей» мандрівник розповідає про перебування у Криму і південних областях сучасної України. В його працях згадуються різні географічні об'єкти, розташовані в Україні.

Українці почали відвідувати Африку лише у XX столітті, спочатку як учасники наукових експедицій, а пізніше допомагали молодим африканським державам у розвитку економіки у складі радянських груп спеціалістів. Такі групи працювали у Єгипті, Сомалі, Ефіопії, Лівії, Анголі та інших країнах. Вони проводили геологічні дослідження, здійснювали будівництво промислових і транспортних об'єктів, допомагали у розроблянні зрошувальних систем.

Водночас велика кількість африканської молоді навчалася в університетах та інститутах України, переважно у Києві, Одесі, Харкові й Львові. Нині багато африканських студентів навчаються у ВУЗах України.

Наші військовослужбовці не раз брали участь у миротворчих операціях, що здійснювалися під егідою ООН, зокрема в Лівії. Торговельні стосунки між Україною та африканськими країнами, поки що незначні. Найактивніша торгівля проводиться з Єгиптом, Тунісом та Південною Африкою.

Більше інформації про українців в Африці можна одержати на сайті <http://ucrania-mozambique.blogspot.com>.» [2].

Використовуючи краєзнавчий підхід, кожний розділ програми для 7 класу обов'язково треба починати з актуалізації опорних знань учнів, шляхом відтворення в їх пам'яті найбільш відомого і найбільш конкретного для учнів місцевого матеріалу. Далі він використовується для порівняння з природними особливостями інших материків. Завершальним етапом вивчення даного курсу повинна стати природознавча екскурсія у місцевості, де живуть учні [3].

Курс «Географія України» апіорі є краєзнавчим за своїм характером. Під час оволодіння ним учні формують уявлення про умови розвитку і взаємозв'язки географічних компонентів, природні ресурси, населення та господарство на території України. Велике значення застосування краєзнавчого принципу при вивченні географії України полягає в тому, що він забезпечує розвиток в учнів уявлень про свій край, як складову частину країни. Досить важливим елементом цього курсу є вивчення географії своєї області. В різних регіонах України підготовлені посібники спрямовані на вивчення географії своєї області. Цінними у цьому плані є ряд робіт М.Ю. Костриці, що стосуються Житомирщини та посібник Новикової В.І. «Географія Черкаської області» [6].

Основна мета при вивченні географії своєї області, як і всієї системи краєзнавчої роботи в школі, полягає в тому, щоб ознайомити учнів з конкретними природно – економічними умовами рідного краю, готовності приймати участь в його подальшому розвитку [3].

Навіть курс «Суспільна географія світу» має певні перспективи, щодо застосуванні краєзнавчого підходу у змісті підручників. Адже будь які соціально-економічні процеси, в тому числі і глобалізаційного характеру можна транслювати через призму своєї місцевості, шляхом порівняння, аналізу чи рівневого відображення.

Слід зазначити про роль краєзнавчого підходу у процесі оволодіння географічними поняттями. Поняття – це основа здобуття знань і компетенцій. Будь – який практичний об’єкт, стаючи предметом науки, моделюється в ній за допомогою понять. Зміни наукового знання ведуть до змін понять і навики [7].

Тому, досить важливо, щоб у учнів загальноосвітніх навчальних закладів формувалася чіткий алгоритм сприйняття понять. Застосування краєзнавчого підходу під час вивчення теми «Атмосфера» (Географія. 6 кл.) дає змогу оволодіти складними географічними поняттями, такими як «погода» і «клімат». Далі, в цьому курсі, при вивченні теми «Гідросфера», за вимогами нової програми учень називає: суттєві ознаки понять «океан», «море», «затока», «протока», «острів», «океанічна течія», «річка», «озеро», «болото», «льодовик», «багаторічна мерзлота», «підземні води». Алгоритм більшості з цих понять спирається на краєзнавчу основу і відбувається з використанням краєзнавчого підходу. Адже набагато легше зрозуміти сутність поняття «підземні води» саме навівши учням приклад найближчого джерела.

Висновки. Краєзнавчий підхід закладений у Державному стандарті, як один з основних у навчанні географії, має бути відображеним у підручнику таким чином, щоб передбачити створення можливостей для інтенсифікації навчального процесу на заняттях географії, створювати передумови для самостійної творчої діяльності учнів, враховувати їхні освітні запити та особистісної орієнтації у формуванні географічної картини світу.

Мета вивчення рідного краю засобами шкільної географії визначає такі його завдання:

- набуття учнями предметних компетенцій на основі засвоєння знань про фізико- та економіко- географічні умови рідного краю (села, міста, району, області) як складової частини території України;
- узагальнення і систематизація знань учнів, шляхом використання краєзнавчого підходу, що сприяє їх трудовій підготовці і професійній орієнтації;
- ознайомлення учнів з конкретними заходами в галузі охорони і відновлення природних багатств своєї місцевості.

Отже текст підручників має стосунки до краєзнавчих знань і до їх формування. Завдання і запитання краєзнавчого характеру наведені у підручниках і таким чином розширюють можливості їх методичних апаратів.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Географія материків і океанів. Підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. / Топузов О. М., Надтока О. Ф., Назаренко Т. Г., Вішнікіна Л. П. – К.: Світ знань. – 2008. – 292 с.
3. Корнєєв В. П. Форми навчання географії в школі: Посібник для вчителя / Корнєєв В. П. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 223 с.
4. Навчальна програма з географії (6–9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Надтока О. Ф. Формування національної самосвідомості учнів / Надтока О. Ф. // Світло 3 (22) 2002., С. 88
6. Новікова В. І. Географія Черкаської області: Підручник для 8 – 9 класів загальноосвітніх шкіл Черкаської обл. – К. : Мапа, 2004. -128 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти томах. – Т. 1 / Сухомлинський В. О. – К.: Рад. школа, 1976. – 716 с.
8. Тронько П. Т. Історичне краєзнавство у розбудові суверенної України // Краєзнавство в Україні: сучасний стан і перспективи. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. –125 с.

References

1. State Standard of secondary education [electronic resource]. – Mode of access: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. The geography of continents and oceans. Textbook for 7th grade secondary schools. / Topuzov O. M. Nadтока A. F., T. Nazarenko , Vishnikina LP – K. : World Knowledge . – 2008. – 292 p.
3. Kornieiev V.P. Forms of study geography in school: Teacher's Guide / Kornieiev VP – Kamenetz -Podolsk : ABC , 2004. – 223 p.
4. The curriculum in geography (6-9 grades) [electronic resource]. – Mode of access: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/
5. Nadтока A. F. Formation of pupils' national consciousness / Nadтока A. F. / Light 3 (22) 2002 . , P 88
6. Novikov V.I. Geography Cherkasy region : Textbook for 8th – 9th grades of secondary schools Cherkassy region .. – K.: Map , 2004. -128 P.
7. Sukhomlynskyi V. Selected works : in 5 volumes . – T. 1 / Sukhomlynskyi VA – K. Soviet School, 1976 . – 716 p.
8. Tronko P.T. Historic study in the development of independent Ukraine // Local studies in Ukraine : current state and prospects. – K.: Publishing House «Academy» , 2003. -125 P.

КРАЕВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНИКОВ ПО ГЕОГРАФИИ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА И МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА

В статье рассматриваются научно – методические основы использования краеведческого подхода в обучении географии, а также пути его внедрения через структуру и содержание учебников географии для основной школы. В их содержании реализуется ранее предложенная автором статьи идея о трехступенчатой концепции краеведческого познания учащихся . Она осуществляется через призму понятия «родной край», которое воспринимается ими:

- как свой населенный пункт;
- как свой регион (область или другой элемент административно – территориального деления) ;
- как вся территория Украины .

Краеведческая составляющая остается важным элементом содержания учебников географии. Благодаря ее использованию ученики общеобразовательных учебных заведений расширяют представление об окружающей среде, природных и социальных явлениях, более полно формируют собственную географическую картину мира. Кроме этого, проектирование краеведческой составляющей на методический аппарат учебников значительно расширяет его возможности.

Ключевые слова: географическое краеведение, краеведческий подход в обучении географии, понятие «родной край», структура и содержание учебников по географии, основная школа .

Nadtoka O. F.

PART OF LOCAL HISTORY BOOKS ON GEOGRAPHY FOR PRIMARY SCHOOLS AS A MEANS OF THEIR SEMANTIC COMPONENT AND ANALYTICAL TOOLS

The article reviews the scientific and methodological basis using regional approach in teaching geography and ways of implementation due to the structure and content of geography textbooks for primary schools . Their content is realized earlier paper by the author proposed the idea trohstupinchastu concept of regional knowledge of students. It is through the prism of «native land», which is perceived:

- As a settlement;
- As a region (area or other element of the administrative territorial division);
- As the entire territory of Ukraine.

Local history component is an important element of modernizing the content of textbooks of geography. Thanks to its use of students of secondary schools expand

understanding of the environment, natural and social phenomena more fully formed its own geographical view of the world. In addition, the design part of local history books on the methodological apparatus greatly enhances its capabilities.

Keywords : geographical studies, regional approach to the study of geography, the term «homeland», the structure and content of textbooks on geography, basic school .

УДК 371:371.422

КОМПЛЕКСНА ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ

Л. В. Непорожня,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії
математичної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: neporozhnya@ukr.net*

У статті розглядаються науково-методичні засади організації та проведення комплексної педагогічної діагностики як основи формування ключових компетентностей засобами підручника з фізики для основної школи. Комплексна педагогічна діагностика, як елемент підручникотворення, передбачає визначення цілей навчально-виховного процесу та об'єктивний і однозначний контроль ступеня їх досягнення.

Ключові слова: педагогічна діагностика, компетентнісний підхід, ключові компетентності, структура і зміст підручників з фізики, основна школа.

Постановка проблеми. Світові тенденції розвитку освіти висувують перед освітянами завдання вдосконалення процесу навчання, приведення його у відповідність до вимог сьогодення. За даними українських і зарубіжних учених, академічна успішність не завжди корелює з практичною, у тому числі з успішною професійною діяльністю. Виходячи з цього, завдання сучасної освіти полягає у розробленні способів реалізації компетентнісного підходу, який передбачає не лише надання необхідних знань, а й виховання творчої, соціально пристосованої людини, що володіє необхідними знаннями, вміннями, моральними якостями і може адекватно реагувати на професійні та життєві ситуації. Одним з важливих елементів реалізації компетентнісного підходу є проведення педагогічної діагностики, як основи цілепокладання процесу розроблення підручників та засобу оптимізації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілеспрямованість діагностики в процесі підручникотворення передбачає необхідність визначення цілей навчання та виховання, об'єктивний і однозначний контроль ступеня їх досягнення. Процес діагностики, мета та його критерії досліджували В. П. Беспалько, П. В. Зуєв, М. В. Кларін і та інші [2, 4, 5]. В роботах доведено, що мета навчання є діагностичною якщо: а) визначено точний опис елементів знань і рівнів їх сформованості; б) уточнено «інструмент» для однозначного виявлення елементів знань та рівня їх сформованості; в) показано можливість вимірювання знань, що підлягають діагностуванню на основі даних контролю; г) розроблено шкалу оцінювання знань за результатами вимірювань.

Наразі інструментарій проведення зовнішнього контролю результативності освітніх систем та технологій формування в учнів різних компетентностей досить широко висвітлено в психолого-педагогічній літературі [1, 2, 3, 7, 8, 10]. Проте способи проведення оцінювання освітніх результатів у ході навчального процесу з метою діагностики та внесення необхідних коректив у процес навчання потребують більш ґрунтового дослідження.

Цілями статті є аналіз процесу комплексної педагогічної діагностики, виявлення результативних способів діагностики індивідуального прогресу учнів основної школи та рівня сформованості їх ключових компетентностей засобами підручника з фізики. Виявлення динаміки досягнень школярів дає можливість одержати об'єктивний матеріал для аналізу змісту навчального матеріалу підручників фізики та внести до них необхідні корективи з метою розвитку ключових компетентностей учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу. Наразі пріоритетними напрямками педагогічної діагностики є: дидактична діагностика, яка орієнтується на виявлення знань, умінь та навичок учнів; психолого-педагогічна діагностика, спрямована на вивчення освітніх потреб учнів, їх особливостей та поведінки; соціально-педагогічна діагностика, спрямована на вивчення виховного потенціалу мікро та макро середовища (сім'ї, учнівського колективу, оточуючого середовища поза школою); управлінська діагностика, спрямована на вивчення цілепокладання, організації навчально-виховного процесу в школі і на уроці, діяльності всіх структурних підрозділів школи, їх методичної і технічної оснащеності тощо.

В статті розглядаються основні аспекти проведення комплексної педагогічної діагностики, орієнтованої на виявлення освітніх потреб учнів; рівня сформованості структурних компонентів компетенцій (знань, умінь, досвіду діяльності та ціннісних орієнтацій); ресурсів освітнього середовища. Для одержання достовірних результатів діагностування, його методика має відповідати наступним вимогам: різноманітність суб'єктів для підвищення об'єктивності діагностики; різноманітність методів (бесіди, опитування, спостереження, тестування, самодіагностика учнів тощо); наявність зворотного зв'язку; індивідуальний характер; систематичність; відкритість вимог.

Формування ключових компетентностей вимагає відповідних підходів до процесу підручникотворення: проведення комплексної педагогічної діа-

гностики, визначення мети навчання, добір відповідного змісту підручника, визначення форм навчально-пізнавальної діяльності учнів, комплексне оцінювання рівня сформованості ключових компетентностей учнів та внесення відповідних змін до підручника. Основні елементи комплексної педагогічної діагностики учнів наведено на рис. 1.

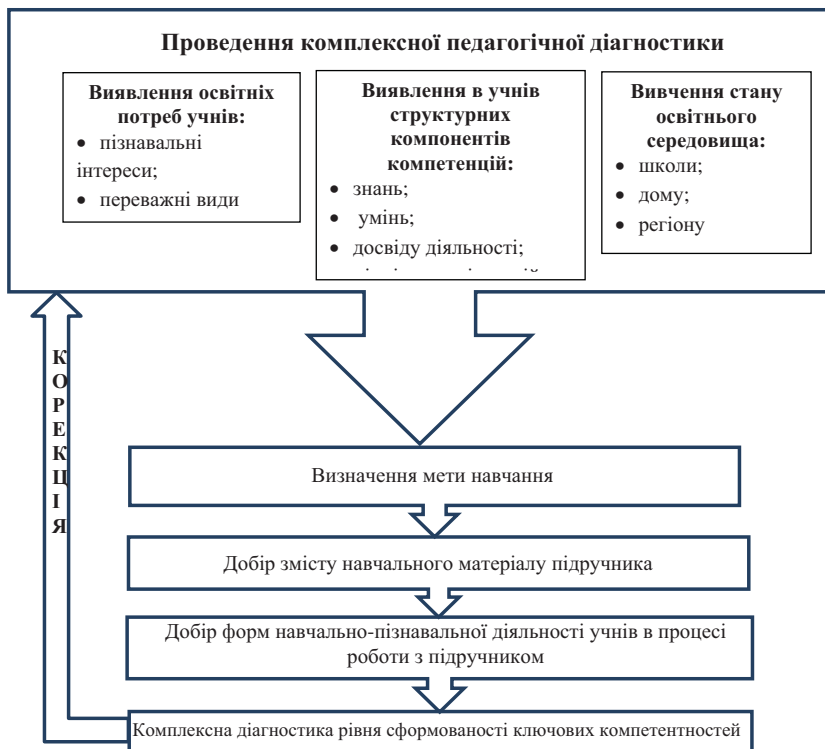


Рис. 1 Модель проведення комплексної педагогічної діагностики

Розглянемо більш детально основні компоненти моделі комплексної педагогічної діагностики. Одним з важливих завдань, що має вирішуватися авторами підручників на початковому етапі формування ключових компетентностей є виявлення освітніх потреб учнів. Під освітніми потребами розуміємо прагнення особистості до набуття знань, умінь, досвіду творчої діяльності, ціннісних орієнтацій та оволодіння основними методами пізнання.

Необхідність виявлення освітніх потреб учнів зумовлена такими факторами:

1) результати діагностування дадуть можливість розробити структуру підручників фізики, спрямовану на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів;

2) задоволення і розвиток освітніх потреб учнів сприятимуть формуванню в них ціннісної орієнтації як одного з компонентів компетентності.

Виявлення освітніх потреб учнів має відбуватися на початковому етапі формування ключових компетентностей. Одним з методів виявлення освітніх потреб учнів є спостереження і пролонгований у часі аналіз навчальної діяльності. Спостереження варто проводити цілеспрямовано, фіксуючи певні показники мотивації учнів. Окрім виявлення кола інтересів учнів і переважних для них видів діяльності, спостереження дає можливість з'ясувати потреби учнів в знаннях і уміннях, які є складовими ключових компетентностей. Наприклад, потреба учнів володіти інформаційно-методологічною компетенцією виявляється в тому, що він цікавиться додатковою інформацією з фізики, яка вміщується в підручнику і є необов'язковою для читання, або ж виявляє цікавість до експериментальних завдань, проведення спостережень, дослідів тощо.

Одним з ефективних методів діагностики є анкетування. Безсумнівною перевагою цього методу є швидке одержання масового матеріалу, який може бути опрацьований за допомогою точних математично-статистичних способів обробки та аналізу.

Наведемо приклади анкетних питань, які допомагають виявити освітні потреби школярів:

1. Чи вважаєте Ви, що в процесі навчання головне одержати результат і не важливо скільки часу або ж зусиль Вам потрібно для цього витратити?

2. Чи вважаєте Ви, що для більш плідного навчання Вам необхідно оволодіти більш раціональними уміннями?

3. Чи відчуваєте Ви недостатню кількість інформації з фізики під час підготування повідомлень, доповідей, написання рефератів?

4. Який вид діяльності в процесі вивчення фізики Вам подобається найбільше:

а) розв'язування задач; б) спостереження дослідів; в) робота з літературою: навчальною, науково-популярною, довідниковою;

г) розповіді вчителя; д) самостійному виконанню експериментів та дослідів.

5. Які задачі з фізики викликають у Вас цікавість?

а) якісні; б) розрахункові; в) графічні; г) експериментальні; д) практичного змісту.

6. Які домашні завдання Ви вважаєте за краще виконувати?

а) вчити навчальний матеріал за підручником; б) розв'язувати задачі з підручника; в) готувати повідомлення за темою, що вивчається на уроці; г) спостерігати фізичні явища; д) проводити досліді, виготовляти фізичні прилади, моделі.

7. Які експерименти є для Вас більш цікавими?

а) з використанням точних приладів і складного обладнання;

б) прості прилади з використанням предметів домашнього вжитку;

в) самостійні роботи дослідницького характеру; г) комп'ютерне моделювання.

Анкета «Коло інтересів у галузі фізики»

1. Чому ви вивчаєте фізику?

а) вимагають батьки; б) маю бажання одержати хороший табель;

в) намаганням пізнати фізичні явища; г) маю бажання всупити до вищого навчального закладу; д) маю бажання знати більше, щоб мати можливість набути хорошу спеціальність;

2. Яку оцінку Ви хотіли б мати з фізики?

а) «відміно»; б) «добре»; в) «задовільно»; г) будь-яку, оскільки для мене це не важливо;

3. Висловіть Ваше ставлення до вивчення фізики

а) побається більше за інші предмети; б) не виділяю фізику серед інших предметів; в) поки ще не можу висловити своє ставлення; г) не цікавлюся фізикою.

4. Зміст якого навчального матеріалу викликає у Вас підвищену цікавість?

а) біографії вчених фізиків; б) математичне обґрунтування фізичних явищ; в) пояснення явищ природи; г) опис технічних пристроїв і приладів та рекомендації по їх використанню; д) красномовний матеріал, пов'язаний з фізикою та технікою.

Для одержання більш достовірних даних варто поєднувати анкетування з непрямыми методами, проводити повторне анкетування тощо. Для уточнення і доведення або ж спростування інформації, одержаної під час проведення анкетування, доцільно використовувати метод бесіди. Бажано, щоб бесіда проводилася з урахуванням даних, одержаних за допомогою спостереження та анкетування.

На початковому етапі формування ключових компетентностей з метою виявлення знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду практичної діяльності, доцільно під час бесіди запропонувати учням завдання типу: Назвіть фізичні величини, що використовують для характеристик навколишнього середовища. Вкажіть фізичні характеристики здорової людини (тиск, частоту пульсу, температуру). Назвіть етапи творчої діяльності. Вкажіть знайомі вам джерела інформації.

Для вивчення мотивації школярів доцільно застосовувати також метод експертної оцінки. Головний зміст експертної оцінки полягає в організації цілеспрямованого і всебічного вивчення мотивації за допомогою спеціальних експертних методик та запрошення експертів.

Вивчаючи освітнє середовище школи необхідно з'ясувати наявність майстерень, комп'ютерних класів, облаштування кабінету фізики тощо. Аналіз стану освітнього середовища дає можливість зробити висновки про можливість його використання у процесі формування ключових компетентностей учнів.

Таким чином комплексна педагогічна діагностика, передбачає вивчення комплексу об'єктів освітніх потреб учнів (пізнавальних інтересів учнів,

переважних для них видів діяльності), структурних компонентів ключових компетенцій (знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду діяльності), стану освітнього середовища (дому, школи, регіону), залучення до процесу діагностування усіх суб'єктів навчання (вчителів, учнів, батьків) та застосування комплексу методів діагностування (анкетування, тестування, спостереження, аналізу та оцінювання результатів діяльності тощо). Результати педагогічного діагностування є основою для цілепокладання процесу формування ключових компетентностей учнів засобами підручника з фізики.

Проведення комплексної педагогічної діагностики дає можливість конкретизувати мету вивчення фізики, виявити знання та уміння, досвід діяльності і ціннісні орієнтації учнів, які мають сформуватися в них під час вивчення фізики. Конкретність і точність визначення мети визначає результативність процесу навчання фізики. Разом з тим, мета навчання повинна мати індивідуальну та соціальну значущість, відповідати освітнім потребам учнів, передбачати способи досягнення запланованих результатів навчання. Формулювання мети повинно мати стратегічний характер, підсилювати значущість та актуальність навчального матеріалу, враховувати рівень розвитку та наявність необхідних знань учнів, сприяти підвищенню мотивації навчання, формувати в учнів дидактичні елементи, що є структурними компонентами ключових компетентностей.

Добір змісту навчального матеріалу, вміщеному в підручнику, форм і методів роботи учнів під час його опрацювання має містити завдання, які б спонукали учнів до роботи з різними джерелами інформації (навчальними текстами, художньою та довідниковою літературою, науково-популярними виданнями, комп'ютерними базами даних, ресурсами Інтернет, ЗМІ); передбачали б використання методів обробки та кодування інформації різних видів та методів наукового пізнання (емпіричних та теоретичних). В процесі виконання завдань учень має розвивати уміння опрацьовувати інформацію різного виду, подавати її у різних формах (словесно, за допомогою графіків, схем, діаграм, малюнків, математичних залежностей); проводити спостереження природних явищ; використовувати вимірювальні прилади для вивчення фізичних явищ; проводити експерименти; моделювати фізичні явища і процеси.

Разом з тим, автори підручників мають враховувати необхідність розвитку ціннісних орієнтацій учнів: усвідомлення значущості нової інформації для пізнання і перетворення навколишнього світу; впевненість у можливостях пізнання природи; усвідомлення необхідності роботи з різними джерелами інформації. Змістове наповнення підручника має допомогти учням набувати досвід практичної діяльності роботи з навчальною літературою, каталогами, довідниками, базами даних, Інтернет; містити навчальний матеріал, який допоміг би учням підготувати доповіді та повідомлення (знайомив би учнів з основними етапами кожного з цих процесів), знайомив би учнів з особливостями виконання навчальних проєктів.

Важливою метою навчання фізики є орієнтованість на формування у школярів еколого-валеологічної компетентності. Виходячи з цього, в підручнику

з фізики необхідно вмішувати навчальний матеріал, який допоміг би учням сформувати знання про фізні параметри навколишнього середовища і їх норми для комфортного стану людини; вплив вимірювання фізичних параметрів навколишнього середовища на здоров'я людини; захист від шкідливого впливу навколишнього середовища; способи профілактики і зменшення їх негативного впливу; фізичні характеристики людського організму і їх значення для здоров'я; способи визначення фізичних характеристик людського організму.

Зміст підручників з фізики має забезпечувати формування та розвиток умінь учнів оцінювати екологічну ситуацію; ефективно використовувати органічні ресурси природи і людського організму; оцінювати фізичні параметри, які впливають на екологію; встановлювати закономірності між станом навколишнього середовища і здоров'ям людини; оцінювати вплив екології на людській організм.

Автори підручників фізики мають враховувати необхідність формування в учнів ціннісних орієнтацій таких як значення піклування про власне здоров'я і здоров'я оточуючих; усвідомлення необхідності бережливого ставлення до навколишнього середовища; впевненість в необхідності розумного використання досягнень науки і технологій для подальшого розвитку людського суспільства. Завдання, вміщені в підручнику мають допоїти учням досвід практичної діяльності: проведення досліджень навколишнього середовища, організму людини, досліджувати природу, проводити моніторинг фізіологічних параметрів, вимірювати різні параметри навколишнього середовища і людського організму, проводити моніторинг екологічного стану навколишнього середовища.

Варто зазначити, що складові ключових компетентностей: знання, уміння, ціннісні орієнтації та досвід діяльності, як правило, не поділяються на класи або окремі предмети. Багато з них можуть мати наскрізну присутність відрізняючись повнотою представлення. Багато з них можуть бути присутніми на всіх етапах навчання і різнитися лише повнотою. Наприклад, учень сьомого класу може виконати просте спостереження фізичного явища, а математичні обчислення цього явища можуть зробити учні старшого віку. Індивідуальні цілі навчання кожного учня коректуються учителем, учнем та його батьками в процесі обговорення результатів педагогічної діагностики.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок про те, що в процесі реалізації методики навчання фізики, орієнтованої на формування ключових компетентностей учнів, навчально-пізнавальна діяльність учнів має підпорядковуватися як загально предметним цілям навчання так і цілям формування ключових компетентностей. Проведення комплексної педагогічної діагностики сприяє виявленню рівня сформованості ключових компетентностей учнів засобами підручника фізики та способів їх корекції.

Література

1. Аронов А. М. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников [Текст] / А. М. Аронов, О. Г. Баландин, О. В. Знаменская и др. – Красноярск: Печатный центр КПД, 2006. – 134 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. – С. 30.
3. Гребенюк О. С. К методике выявления мотивации у школьников [Текст] : / О. С. Гребенюк. – Ростов на Дону, 1975. – С. 158-165.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/6091>
5. Карпова Г. А. Методы педагогической диагностики [Текст] : учеб. Пособие / Г. А. Карпова : Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург– 2001. – 43 с.
6. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман : Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
7. Свириденкова Н. Г. Мотивация учебной деятельности школьников и ее роль в обучении [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. Г. Свириденкова. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2005. – 75 с.
8. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся [Текст] / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
9. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasbourg, 1997.
10. Kelly G. A. The psychology of personal constructs. Vol. 1.2. New York, Norton. 1995.

References

1. Aronov A. M. Monitoring of individual progress of educational actions of schoolchildren [Text] / A. M. Aronov, O. G. Balandin, O. V. Znamenskaya and others.- Krasnoyarsk: the Printed center KPD, 2006. – 134 p.
2. Bepalko V. P. Elements of pedagogical technology [Text] / V. P. Bepalko.-M.: Pedagogics, 1989. – 192 p. – P. 30.
3. Grebenyuk O. S. To the methodology of exposure of motivation for schoolchildren [Text] : / O. S. Grebenyuk. – M.: Rostov on Don, 1975. – P. 158-165.
4. The State Standard of secondary education, available in the electronic resource: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.
5. Karpova G. A. Methods of pedagogical diagnostics [Text] : studies. manual / G. A. Karpova: Ural. state. ped. un. – Ekaterinburg – 2001. – 43 p.

6. Markov A.K. Motivation of studies and her education for schoolchildren [Text] / A.K. Markov, A.B. Orlov, L.M. Fridman: N.-res. in-t to general and pedagogical psychology of Ac. Ped.sciences of the USSR. – М. : Pedagogics, 1983. – 64 p.

7. Sviridenkova N.G. Motivation of educational activity of schoolchildren and its role in educating [Text]: s-met.manual / N. G. Sviridenkova. – Ekaterinburg : Ural. st.ped. un., 2005. – 75 p.

8. Schukina G.I. Pedagogical problems of forming cognitive interests of students [Text] / G.I. Schukina.-М. : Pedagogics, 1988. – 208с.

9. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzezland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

10. Kelly G.A. The psychology of personal constructs. Vol. 1.2. NewYork, Norton. 1995.

Непорожня Л. В.

КОМПЛЕКСНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПОМОЩИ УЧЕБНИКА ПО ФИЗИКЕ

В статье рассматриваются научно-методические основы организации и проведения педагогической диагностики как основы формирования ключевых компетенций при помощи учебника по физике для основной школы. Комплексная педагогическая диагностика, как элемент процесса создания учебников предусматривает определение целей обучения, воспитания а также объективный и однозначный контроль степени их достижения.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, компетентностный подход, ключевые компетенции, структура и содержание учебников по физике, основная школа.

Neporozhnya L. V.

COMPLEX PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS AS BASIS OF FORMING OF KEY COMPETENSES STUDENTS BASIC SCHOOL THROUGH A TEXTBOOK ON PHYSICS

In the article scientifically-methodical principles of organization and realization of complex pedagogical diagnostics as bases of forming of textbook key competencies facilities are examined from physics for basic school. Complex pedagogical diagnostics, as an element of creation of textbooks, envisages determination of aims of educational-educator process and objective and unambigiuos control of degree of their achievement.

The process of realization of methodology of studies of the physics oriented to forming of key competencies students, educational-cognitive activity of students

must submit as in general lines to the subject aims of studies so to the aims of forming of key competencies. Realization of complex pedagogical diagnostics assists the exposure of level of formed of key competencies students facilities of textbook of physics and methods of their correction.

Keywords: *educational diagnosis, competency hike, key competencies, textbook of physics, elementary school.*

УДК 372.854

БАГАТОФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

К. Д. Новченкова,

заслужений працівник освіти України,

Хмельницький ліцей №17, учитель – методист хімії, учитель Сороса

e-mail: novkat@inbox.ru

У статті розглядаються особливості сучасного підручника хімії, який має функціонально забезпечити вивчення хімії, як на рівні стандарту, так і на академічному та профільному рівнях.

Ключові слова: *функції, компетенції, технології навчання, дистанційне навчання, профільне навчання, інклюзивна освіта.*

Постановка проблеми. Основою розвитку сучасної системи освіти є нова парадигма освіти, якою учня визнано, як головну фігуру навчально-виховного процесу, а головними завданнями – формування конкурентоспроможної особистості, здатної до самонавчання, самовдосконалення, креативного мислення та до успішної самореалізації впродовж всього життя. Особливістю розвитку загальної середньої освіти є впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес, однією із характеристик якого, є формування умінь навчатись, здобувати знання самостійно, працюючи з підручником, посібником, електронним носієм, мережею Інтернет тощо.

Оскільки ключовим серед багатьох джерел інформації, в навчально-виховному процесі залишається підручник, проблема сучасного підручника, його відповідність вимогам стандартів середньої освіти та навчальним програмам, його роль щодо результативності навчання та якості освіти залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Тенденція створення підручників нового покоління в останні роки має позитивний вплив на процес навчання і кінцевий його результат. Позитивним, на наш погляд, є широкий спектр різноманітних, різнорівневих підручників та навчальних комплектів для одного і

того ж класу різних авторів зокрема, що видаються. Це безперечно розширює навчальні можливості для учня і поповнює методичне забезпечення уроків хімії для учителя. Важливим також є і те, що нові підручники конкретно відповідають рівню стандарту, академічному чи профільному рівню. Проблема творення сучасного підручника розглядається в наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених: Топузова О. М., Савченко О. Я., Туринської Н. М., Ващенко Л. С., Лернера П. С., Хуторського А. В., Матяш, Ю. Величко Л. П., Бібік Н. М. та інші. В системних дослідженнях науковців обґрунтовані основи закономірностей створення навчальних книг, які мають забезпечувати підготовку сучасної компетентної особистості випускника.

Формулювання мети статті. Виокремити основні функції сучасного підручника в освітньому процесі загальної середньої школи.

Основна частина. Процес пошуку досконалих моделей сучасного підручника продовжується і тому важливо, щоб в комплексі вони були багатофункціональними та забезпечували наступні складові модернізації сучасної освіти:

Оновлення змісту освіти через: відповідність навчальній програмі, науковість, логічність, послідовність, доступність, формування предметного апарату. Науковий навчальний текст має бути викладено доступно, зрозумілою для дітей мовою, а наукові терміни мають вводиться поступово, ускладнюючись на основі елементів вивченого.

Запровадження компетентнісного підходу в організації навчально-виховного процесу має змістовно та структурно забезпечити формування ключових і предметних компетентностей та їх структурних складових, які органічно взаємопов'язані між собою.

Хімія – природнича наука, успішність вивчення якої залежить не лише від знань теоретичного матеріалу, законів та наукових положень, але й від умінь школяра практично застосовувати знання в повсякденному житті. Ось чому одна із особливих функцій сучасного підручника з хімії – забезпечення практичного компоненту вивчення хімії.

Наступна функція – впровадження комп'ютерно-орієнтованих та інформаційно-комунікаційних технологій навчання, як обов'язкової невід'ємної складової сучасного освітнього процесу, здійснення якої можливе за умови:

- наявності електронної мережі та комп'ютерного забезпечення в навчальній аудиторії;
- наявності електронних підручників та посібників згідно до програми;
- наявності електронного підручника для учня та відповідного електронного посібника для вчителя.

Варто відзначити, що на даному етапі учителі хімії в своєму методичному арсеналі мають електронні засоби навчання.

Позитивним та вдалим прикладом такого підручника є електронний підручник з курсу органічної хімії автора Величко Л. П.: науково обґрунтований, змістовний, зручний для користування, цікавий та доступний для учнів. Проте, є потреба в таких електронних підручниках з кожного розділу програми

для учнів 7, 8, 9, 10, 11 класів згідно до рівня навчання, а також за метою застосування: вивчення нового матеріалу; поглиблення знань; самоконтролю та контролю знань.

Застосування інноваційних та сучасних технологій. Особистісно-орієнтоване та проектне навчання набуло широкого застосування в сучасній вітчизняній школі на уроках хімії як таке, що:

- забезпечує розвиток та саморозвиток особистості учня;
- надає можливість дитині реалізувати себе в пізнавальній та в інших видах діяльності;
- передбачає визнання й культивування досвіду дитини;
- забезпечує вибірковість змісту навчання, його форм і методів;
- організовується за принципом варіативності.

З огляду на вищевказане, сучасний підручник має здійснювати методичний супровід даних технологій. Зокрема, для запровадження в навчальний процес проектної технології, зміст підручника має поповнитись переліком можливих тем короткотривалих та довготривалих проектів, індивідуальних завдань на вибір учня тощо.

Перелік інноваційних та сучасних технологій навчання не обмежується вищеназваними. Його варто доповнити такими як: програмоване, проблемне, модульно-розвивальне, концентроване навчання, інтерактивне та багато інших, а сучасний підручник має передбачати функціонально впровадження існуючих технологій навчання.

Підтримка обдарованої дитини. Цю функцію підручника ми розглядаємо, як таку, що забезпечувала б індивідуальне випереджувальне вивчення предмету, на жаль сьогодні це не передбачено ні структурою, ні механізмом роботи з підручником; поглиблене вивчення предмету також має складності як для вчителя хімії, так і для учня 8-го, 9-го класу в зв'язку з відсутністю підручника. Вдалим і своєчасним є підручник, який отримали в 2011-2012 навчальному році учні профільного 10-го класу та в 2013-2014 навчальному році учні 11-го класу. В роботі з обдарованими учнями важливо сформувати та підтримати мотивацію до творчості, уміння самостійно знайти розв'язки творчих та ускладнених завдань. В зв'язку з цим в підручнику має бути збільшена кількість завдань саме такого типу. Особлива потреба в додаткових випусках збірників олімпіадних та конкурсних завдань.

Дистанційне навчання. Індивідуальна форма навчання, самостійне навчання зумовлене тимчасовою хворобою, навчання вдома під час епідемії, навчання за індивідуальним планом – для здійснення таких форм організації навчання потрібний пакет методичного супроводу у складі: електронних та паперових підручників, методичних рекомендацій щодо самостійної роботи та структуризація завдань для вивчення матеріалу та контроль їх засвоєння.

Профільне навчання у складі:

- допрофільне навчання 8-9 клас;
- профільне навчання 10-11 клас;

- поглиблене вивчення предмету;
- професійна підготовка з предмету.

Запропонована логічна структура поступового переходу до профільного вивчення хімії в старшій ланці школи вимагає від учнів уміння працювати не з одним підручником, а з різними джерелами, науковою літературою. Тому є потреба в забезпеченні профільних класів з хімії декількома варіативними підручниками, а також посібником з професійної підготовки учнів, що є кінцевим завданням профільного навчання.

Зовнішнє незалежне оцінювання. Існуюча програма підготовки до ЗНО потребує адаптації сучасного підручника, який одночасно став би і посібником підготовки до ЗНО, зокрема, форма і тип завдань для самоконтролю мають відповідати формі і типу завдань для ЗНО та підсумкової державної атестації, а уміння працювати з тестами з хімії у учнів має формуватися з сьомого класу. Сучасний підручник має мати в своєму складі тренувальні та контрольні тестові завдання як з позиції поглиблення знань та їх перевірки, а також з позиції контролю та самоконтролю щодо сформованості компетентностей.

Організація інклюзивної освіти. Надзвичайна важливість вирішення даної проблеми неодноразово була підкреслена нормативними та законодавчими актами в галузі освіти. Проте в існуючих підручниках прослідковується:

- Відсутність у існуючому підручнику, складових, адаптованих для вивчення предмету дітьми з особливими потребами.
- Відсутність розділів для дітей з особливими потребами різних нозологій: вадами зору, вадами слуху.

Ці та багато інших питань потребують вирішення при створенні умов для навчання дітей з особливими потребами.

Висновок. Широкий спектр функціональності сучасного підручника передбачає його удосконалення та урізноманітнення для вирішення завдань особистісно та компетентісно – зорієнтованої, інноваційної сучасної освіти України.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
2. Навчальна програма з хімії (7-9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/38.doc>
3. Навчальна програма з хімії (10-11 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/materials/program/30993/>

References

1. The state Standard of secondary education, available in the electronic resource: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc

2. The educational program of Chemistry (7-9 classes), available in the electronic resource: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/38.doc>

3. The educational program of Chemistry (10-11 classes), available in the electronic resource: <http://osvita.ua/school/materials/program/30993/>

Новченкова Е.Д.

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

В статье рассматривается проблема современного учебника химии, который должен функционально обеспечить все составные изучения химии, как на уровне стандарта, академическом уровне, так и на уровне профильного изучения химии в общеобразовательной средней школе.

***Ключевые слова:** функции, компетенции, технологии обучения, дистанционное обучение, профильное обучение, инклюзивное образование.*

Novchenkova K. D.

MULTI-FUNCTIONALITY OF THE MODERN TEXT-BOOK

The article deals with the problem of a modern chemistry textbook that has functionally to ensure all components of chemistry studying at the both levels: standard and academic, as at the specialized level of chemistry studying at the secondary school.

The problem of a modern textbook defines a new paradigm of education in which the student is recognized as a major figure of the educational process, and the main task is the formation of a competitive personality, capable of self-learning, self-improvement, creative thinking, and to the successful fulfillment throughout the life. The peculiarity of the secondary education is in the introduction of competence-based approach in the learning process, one of the characteristics of which is the formation of the learning skills, acquiring knowledge independently, working with manuals, textbooks, electronic media resources, the Internet and more.

Textbooks are still remain as a key source of information among the educational process, the problem of modern textbooks, is its accordance to the requirements of secondary education and training programs, its role in the effectiveness of teaching and the quality of education remains relevant.

The article deals with the textbooks of modern generation and the analysis of the systems scientists' research.

The main part of the article describes the basic functions of a modern textbook in education of the secondary school:

Update curriculum.

The introduction of competence-based approach in the educational system.

Providing practical component of chemistry studying.

The introduction of a computer-oriented and ICT training.

Innovative and advanced technology.
Supporting the capable children.
Provide remote and specialized education .
Preparation for external assessment.
Organization of inclusive education.

A wide range of functional modern textbook provides its improvement and diversification to meet the challenges of personality and competence-oriented, innovative modern education in Ukraine.

Keywords: *functions, competency learning technology, distance learning, inclusive education.*

УДК 371.1:37.018.46

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ТЕМАТИКИ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ

О. М. Онаць,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті визначено сутність змістового ядра та складових компонентів поняття «професійна компетентність учителя», конкретизовано і поглиблено визначення понять «розвиток професійної компетентності вчителя» та «управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя». Розроблено текстову нормативну модель професійної компетентності вчителя, структурно-функціональну модель управління розвитком компетентності молодого вчителя та механізм управлінського супроводу (оптимального поєднання науково-методичної підтримки та адміністративного контролю і моніторингу).

Ключові слова: *молодий учитель, професійна компетентність, модель професійної компетентності, управління розвитком професійної компетентності, механізм управлінського супроводу, текстова нормативна модель, педагогічний експеримент, різнорівнева науково-методична робота, концептуальні засади професійного саморозвитку, діагностування.*

Актуальність проблематики. Розвиток національної системи середньої освіти в Україні значною мірою зумовлений «...теоретичним осмисленням феномена професіоналізму педагогічних кадрів» [14, с.5]. Особливо це сто-

сується молодих учителів, бо саме від них значною мірою залежить розвиток сучасної освітньої системи в країні, оскільки вони – через нестандартність та незаангажованість мислення, відкритість до інновацій, здатність до застосування нового під час викладання навчальних предметів – спроможні привнести в цю сферу свіжі ідеї та погляди. Саме молодим учителям реалізовувати стратегічні завдання освітянських реформ, здійснювати інноваційну діяльність, запроваджувати розроблені нові курси та створювати власні. З огляду на це, управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя є соціально значущою проблемою в педагогіці, яка потребує усвідомлення, хоч її розв'язання ускладнюється тим, що навчати молодого вчителя необхідно у процесі його професійної діяльності, опановуючи нові вимоги до сучасного вчителя та до процесу навчання в умовах формування суспільства знань.

Аналіз останніх досліджень. Проблема професійної діяльності вчителя завжди перебувала у центрі уваги педагогічної науки і практики. Різні її аспекти знайшли своє відображення у працях таких учених: Ю. С. Алферова, І. Д. Беха, Н. М. Буринської, Л. П. Величко, Н. М. Бібік, М. І. Бурди, О. І. Виговської, Л. Ф. Іванової, Л. М. Калініної, І. А. Зязюна, Л. М. Мітіної, Н. Г. Ничкало, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинського, О. В. Сухомлинської, Т. М. Сорочан, О. М. Топузова, Р. Б. Шияна [2; 5; 9; 10; 11; 12; 13; 17; 18; 21 – 24]; зарубіжних дослідників: Р. Бернса, С. Корчинськи, К. Роджерса, Дж. Равена та ін. [1; 3; 4; 6; 8; 19]. Протягом останніх років значно активізувалися дослідження проблеми підвищення професійної компетентності фахівців різних галузей, зокрема і керівників шкіл, у зв'язку з гострою потребою у висококваліфікованих кадрах, здатних до творчої праці та професійного розвитку, зокрема професійної компетентності вчителя (Р. П. Вдовиченко Т. В. Добудько, Л. М. Калініна, Н. М. Лобанова, М. І. Лук'янова, А. К. Маркова, Л. І. Парашенко, В. В. Серов, С. О. Сисоєва, Е. М. Соф'янц, Л. Л. Хоружа, Є. М. Шиянов та ін.) [9; 12; 17; 20].

Аналіз наукової літератури та психолого-педагогічних досліджень останнього часу засвідчив, що у більшості науковців і дослідників немає єдиного бачення змісту та підходів до формування і розвитку професійної компетентності вчителя, зокрема молодого. Вченими розглядаються окремі аспекти (види) професійної компетентності вчителя: професійна (А. Ф. Адольф, О. А. Дубасенюк [7]), педагогічна (В. П. Бездухов, Л. П. Большакова, Т. В. Добудько, О. М. Онаць) [16], психологічна (Ю. В. Варданян, Л. М. Карамушка, М. І. Лук'янова, Н. О. Яковлєва [17]), соціально-перцептивна (Л. П. Пуховська), загальнокультурна (І. О. Котлярова), комунікативна (І. Д. Бех, Ю. Н. Жуков [5; 8]). У контексті нашого дослідження професійна компетентність молодого вчителя розглядається як інтегральне утворення, що репрезентоване системою теоретичних знань, практичних умінь, соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, мотиваційно-ціннісної сфери та набутого досвіду, діалектичний взаємозв'язок яких забезпечує результативність його професійної діяльності.

Мета статті. Представити теоретично обґрунтовану структурно-функціональну модель управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу для її запровадження керівниками ЗНЗ різних типів у педагогічну практику.

Основний текст. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя у контексті здійснення ним педагогічної діяльності є процесом визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня, прогнозування професійного зростання і самоствердження. Перспективні завдання науково-методичної роботи є стратегією, а поточні – тактикою розвитку професійної компетентності молодого вчителя. Як показав аналіз наукової літератури, у педагогічній науці поширеним є моделювання професіограм майбутнього вчителя з урахуванням отриманої спеціалізації або моделей управління навчальним закладом. Моделі управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу відсутні.

Проведений аналіз теоретичних здобутків та наукових розвідок [1 – 9; 13; 14; 15 – 18; 20; 22; 24] дає підстави стверджувати, що розвиток компетентності молодого вчителя – це складний і багатофакторний процес, джерелами якого є суперечності між професійним та індивідуальним в особистості вчителя, а базовим підґрунтям – закономірності процесу становлення фахівця. Рушійною силою розвитку компетентності молодого вчителя виступає мотивація успіху, яка розглядається з двох позицій: економічної (підвищення кваліфікації вчителя забезпечує професійні досягнення, які супроводжуються зростанням заробітної плати) та суспільної (розвиток компетентності забезпечує створення соціально активного середовища у навчальному закладі, формування культурного контексту країни).

На основі досліджень В. П. Бездухова, С. Є. Мішина, О. В. Правдіна [3] можна стверджувати, що розвиток компетентності молодого вчителя відбувається під час його професійної діяльності у системі взаємодії з іншими суб'єктами навчального закладу і є складовою загального процесу формування професійної «Я-концепції» вчителя. На цій підставі методологічною основою розвитку професійної компетентності молодого вчителя обрано психологічну теорію діяльності (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, С. Л. Рубінштейн, а провідними науковими підходами – функціональний, полісуб'єктний та особистісний. Теоретичну основу розвитку професійної компетентності молодого вчителя, на якій здійснюються науково-методичні основи управління його розвитком у навчальному закладі, складають положення андрагогіки (науки про навчання дорослих) та педагогічної акмеології (науки про шляхи досягнення професіоналізму).

Застосування функціонального підходу дає змогу трактувати розвиток професійної компетентності молодого вчителя як процес творчого вдосконалення його особистості під час виконання професійних функцій, а управління розвитком – як процес визначення тактики виконання функціональних

обов'язків. Полісуб'єктний підхід надає можливість враховувати єдність процесів взаємодії молодого вчителя з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. Особистісний підхід дає змогу розкривати професійну компетентність молодого вчителя як сукупність його психофізіологічних та соціологічних особистісних утворень, виражати професійні якості через педагогічні здібності. На основі функціонального підходу у процесі дослідження визначалася змістова основа розвитку професійної компетентності молодого вчителя, на основі полісуб'єктного – підґрунтя міжособового спілкування у процесі професійної діяльності як соціокультурного тла професійної компетентності молодого вчителя, на основі особистісного – зміст і структура професійної «Я-концепції» вчителя як стратегії розвитку його професійної компетентності.

З метою з'ясування закономірностей розвитку професійної компетентності молодого вчителя ми звернулися до основних положень біосоціальної теорії про природу розвитку людини. Згідно із дослідженнями Б.Г. Ананьєва, «людина у своєму розвитку проходить шлях від індивіда як носія психофізіологічних якостей до особистості як носія психосоціальних якостей і до суб'єкта діяльності як носія когнітивних якостей». Отже, можна виокремити два напрями розвитку кожної людини: *соціальний та діяльнісний*. Оскільки професійна компетентність молодого вчителя, з одного боку, є соціальним утворенням, а з іншого – результатом його професійної діяльності, то визначені напрями можна вважати напрямками розвитку професійної компетентності молодого вчителя. Цей висновок добре корелюється з результатами наукових пошуків Є. І. Рогова щодо динаміки та суті розвитку професійної компетентності вчителя. Він вважає, що розвиток компетентності відбувається при: зміні мотиваційних установок учителя (під час спілкування із суб'єктами діяльності) та вдосконаленні особистості вчителя (під час формування професійного світогляду); зміні системи діяльності вчителя (під час просування за рівнями розвитку компетентності).

Обрані методологічна основа (елементи соціально-психологічної теорії особистості та теорії діяльності) та теоретичні підходи до розвитку професійної компетентності молодого вчителя (положення психології про організацію навчально-пізнавальної діяльності) дали змогу визначити такі *закономірності* цього процесу: відповідність мети розвитку професійної компетентності молодого вчителя соціальному замовленню суспільства та державним вимогам до кваліфікаційних характеристик учителя; мотивація і трансформація кількісних змін в особистісних і професійних утвореннях молодого вчителя у нову якість; прямий вплив навколишнього середовища на зміст і структуру професійної компетентності молодого вчителя; залежність ефективності розвитку від ступеня його ресурсного забезпечення; визнання цінності результатів процесу розвитку професійної компетентності у вигляді його соціальної значущості.

Визначені закономірності діють у певному «полі розвитку», яке утворюють умови й чинники професійної діяльності молодого вчителя. Під умова-

ми у процесі дослідження розумілися такі «обставини, за яких відбувається розвиток професійної компетентності молодих учителів і від яких залежить результат цього процесу» [15, с. 754]. Поняття «чинники» нами трактувалося як сукупність об'єктів і суб'єктів, які впливають на розвиток професійної компетентності молодих учителів [15, с. 746].

Враховуючи визначений вище зміст поняття «професійна компетентність молодого вчителя», теоретичною основою для визначення провідних чинників її розвитку обрано концепцію розвитку особистості Р. Бернса [4], основні положення якої дають змогу з'ясувати механізми зовнішнього впливу на змістові компоненти професійної компетентності. До провідних чинників, які детермінують розвиток професійної компетентності молодого вчителя у загальноосвітньому навчальному закладі віднесено: соціокультурний контекст розвитку (соціальний статус молодого вчителя та державні пріоритети в освіті); базова культура молодого вчителя (попередньо сформовані особистісні якості та ціннісні орієнтації); співвідношення професійного та особистісного (домінування свідомої активності в усіх видах діяльності); характер та умови професійної діяльності (творчий підхід у навчанні, вихованні та комунікації).

Соціокультурний контекст професійної діяльності молодого вчителя формує соціальне середовище, яке виступає двополярним чинником впливу на розвиток професійної компетентності молодого вчителя: з одного боку, – організованим, з іншого – стихійним. У процесі дослідження встановлено: чим ширшим буде організований вплив (створене соціокультурне, педагогізоване середовище в окремому навчальному закладі та регіоні), тим вужчим – стихійний простір розвитку компетентності, який складається із ситуативних чинників. Сформований рівень загальної культури молодого вчителя, співвідношення професійного та особистісного в ньому визначають базовий рівень професійної компетентності, в залежності від ступеня сформованості якого ці чинники можуть виступати сприятливими або несприятливими для розвитку.

Проведене дослідження показало, що характер та умови професійної діяльності молодого вчителя детермінують його соціальну поведінку та мотивацію професійної діяльності. Мотивація розвитку професійної компетентності розглядалася як функція управління цим розвитком, сутність якої полягала у цілеспрямованому впливі на професійну діяльність молодого вчителя з метою підтримання певних ціннісних орієнтацій та інтересів, формуванні в нього стимулів до професійного вдосконалення через використання мотиваторів (факторів мотивації): комфортні умови роботи, можливість професійного зростання, відчуття причетності до загальної справи, отримання винагороди за досягнуті успіхи. У процесі дослідження з'ясовано, що умови і чинники розвитку професійної компетентності молодого вчителя безпосередньо детермінують і мотивацію його професійної діяльності.

Об'єднання змістових компонентів професійної компетентності молодого вчителя (когнітивного, процесуально-операційного та особистісно-рефлексивного) утворює «актуальну зону розвитку» професійної компетентності молодого вчителя, їх уявний перетин відображає сформований на даний мо-

мент рівень професійної компетентності молодого вчителя, а будь-яка найближча сфера більшого радіусу – «зону найближчого розвитку». Об'єднання умов і чинників розвитку визначає провідні функції управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя й утворює уявне «поле розвитку» та «поле управління».

Якщо схематично об'єднати змістові компоненти професійної компетентності молодого вчителя з умовами і чинниками його розвитку, то можна отримати графічну схему розвитку професійної компетентності молодого вчителя, яка виражає структурний та організаційний взаємозв'язок зазначених понять, поданий на графічній схемі (рис. 1.)



Рис. 1. Графічна схема розвитку професійної компетентності молодого вчителя

Трактування «управління» як сукупності засобів і методів та скоординованих заходів [11], що мають забезпечити умови для розвитку професійної компетентності молодих учителів, дало змогу побудувати структурно-функціональну модель управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу, схема якої подана на рисунку 2.

Модель управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя репрезентовано нами як систему, до складу якої входять логічно пов'язані та взаємозумовлені складові: соціальне замовлення; блоки: цільовий (мета і завдання управління); змістовий, діагностичний, технологічний, науково-методичний, результативно-оцінний та організаційно-коригуючий. В ролі системоутворюючої властивості моделі виступає узгодженість дій усіх суб'єктів управління і самоуправління [10; 12] щодо досягнення поставленої мети – розвитку професійної компетентності молодого вчителя: директора школи, заступника директора, завідувача НМО (МО), наставника, психолога, колег-учителів, молодого вчителя.

Концептуальна основа моделі базується на наукових підходах (гностичному, діяльнісному, особистісному), загальних (систематичність, наступність, єдність

змісту і форм, індивідуальність і природовідповідність) та специфічних (концептуальна обґрунтованість, стратегічна спрямованість, елективність, пріоритет самостійної діяльності) принципах управління. Цільовий компонент моделі розкриває мету управління – розвиток професійної компетентності як просування молодого вчителя «щаблями» професійних ступенів (від молодого вчителя – до вчителя-майстра) та кваліфікаційних рівнів. Суть зростання професійної компетентності при цьому полягає у зростанні внутрішнього особистісного потенціалу молодого вчителя, реалізації його позитивної професійної «Я-концепції». Горизонтальна площина утворює «поле розвитку», вертикальна – «поле управління». Запропонована модель управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя дала змогу планувати й реалізовувати управління шляхом реалізації управлінського супроводу («запобігання порушенню чи руйнуванню налагодженої системи роботи»).

Забезпечення зазначених умов розвитку зумовлює підтримку позитивної динаміки розвитку (через комплекс заходів «знизу»), реалізація контролю за дією чинників розвитку надає можливість трансформувати ступінь їх впливу на процес розвитку, здійснювати корекцію за необхідності (завдяки адміністративним діям «згори»). З урахуванням пріоритетів напрямів дій суб'єктів управління загальноосвітнього навчального закладу, які здійснюватимуть цей супровід через систему науково-методичної роботи, схематично його можна представити таким чином (рис. 3).

Реалізацію розробленої моделі розглядаємо, як метод опосередкованого теоретичного керування об'єктом – розвитком професійної діяльності молодого вчителя – суб'єктами управління. До таких суб'єктів можна віднести тих членів педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу, які безпосередньо співпрацюють з молодими вчителями.

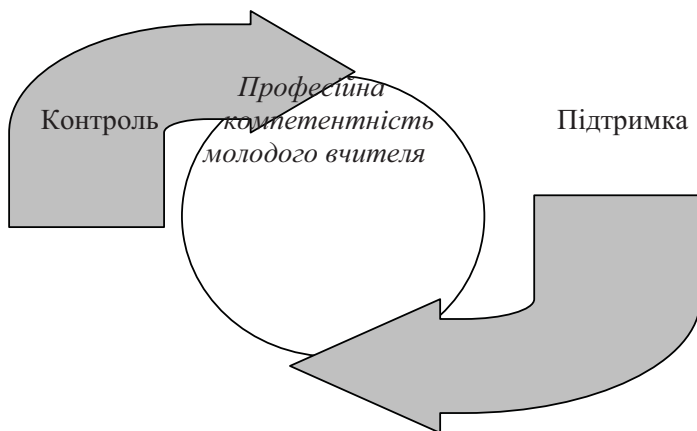


Рис. 3. Схема управлінського супроводу розвитку професійної компетентності молодого вчителя

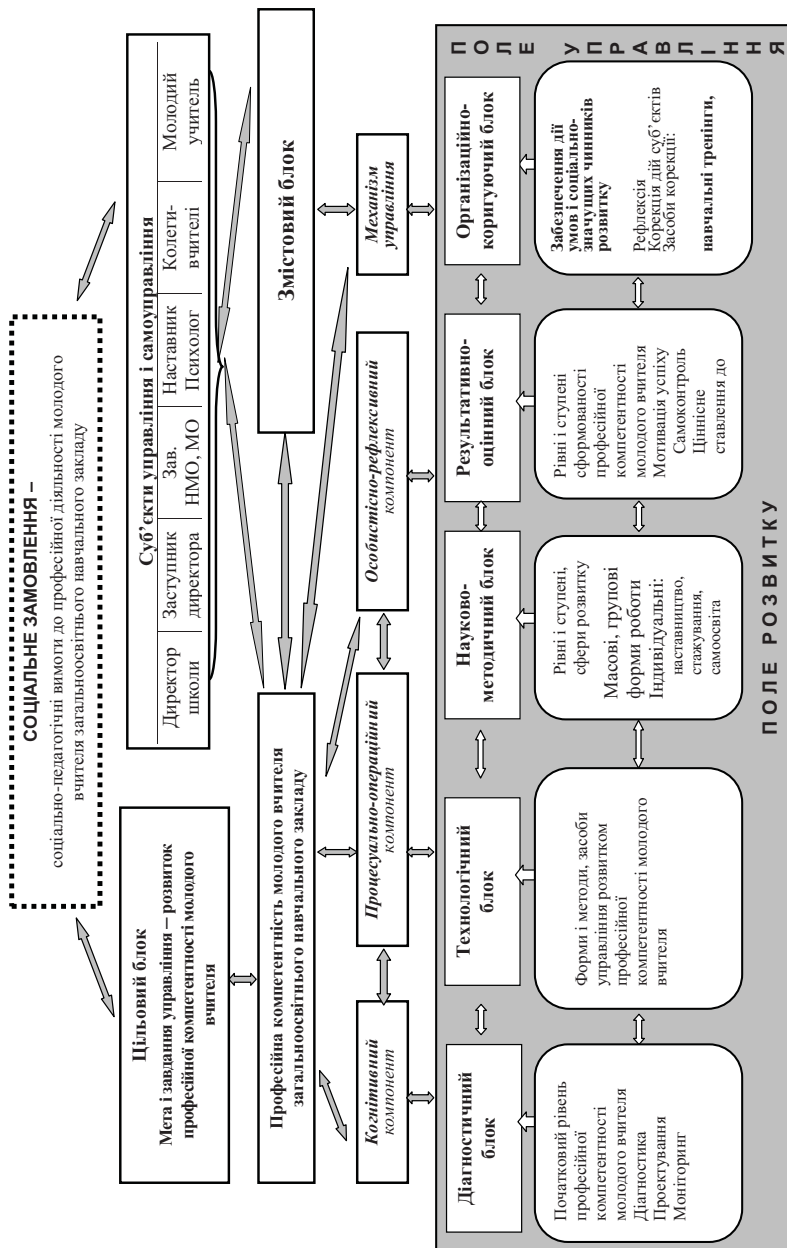


Рис. 2. Структурно-функціональна модель управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя

Якщо врахувати ступінь та значущість впливу кожного з них на розвиток професійної компетентності молодого вчителя, то ієрархічну структуру суб'єктів управління, які одночасно є представниками відповідних організаційних структур науково-методичної роботи навчального закладу, можна представити у такий спосіб: директор загальноосвітнього навчального закладу – педагогічна рада закладу; заступник директора з науково-методичної роботи навчального закладу – науково-методична рада закладу; завідувач науково-методичним об'єднанням навчального закладу – науково-методичне об'єднання закладу; психолог навчального закладу – соціально-психологічна служба закладу; члени педагогічного колективу – творчі групи закладу.

Кожний із суб'єктів управління має власні функції [11; 12], які визначають завдання і зміст його управлінської діяльності щодо розвитку професійної компетентності молодого вчителя. Аналіз наукової літератури та результати здійсненого експерименту дали змогу виокремити такі функції управління: *професійно-освітню* – допомога в підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки молодого вчителя, удосконалення його умінь та навичок професійної діяльності; *діагностичну* – діагностування та моніторинг особистісних якостей та здібностей молодого вчителя, вивчення результатів його професійної діяльності; *оцінювально-прогностичну* – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів розвитку; *аналітичну* – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність молодого вчителя; *організаційно-координаційну* – забезпечення умов для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників; *регулятивно-корекційну* – рефлексія професійної діяльності молодого вчителя, внесення оперативних змін; *контролюючу* – отримання інформації щодо кількісних та якісних змін у професійній компетентності молодого вчителя, здійснення контролю за станом розвитку його професійної компетентності. Суб'єкти управління здійснюють проектування розвитку професійної компетентності молодого вчителя й реалізують його відповідно до схеми управлінського супроводу розвитку (див. рис.3). Пріоритетним завданням науково-методичної підтримки вважається вироблення у молодого вчителя узагальненого способу професійної діяльності, на основі якого у майбутньому здійсниться його професійне зростання. Реалізації цього завдання сприяє моделювання педагогічної діяльності молодого вчителя у вигляді розробки сценаріїв (конспектів) навчальних та позанавчальних занять (горизонтальне, оперативне або тактичне проектування) та самоосвітньої діяльності (вертикальне, прогностичне або стратегічне проектування).

Зазначені методи управління реалізуються через такі адміністративні дії: *організаційні*, які забезпечують здійснення впливу на молодого вчителя через документи тривалої дії (плани, положення, рішення педагогічних та науково-методичних рад, інструкції, рекомендації); *розпорядчі*, які забезпечують короткотерміновий вплив на молодого вчителя через накази та розпорядження

директора загальноосвітнього навчального закладу чи інших членів адміністративно-управлінської ланки, які працюють з молодими вчителями; *дисциплінарні*, які забезпечують здійснення впливу на молодого вчителя у разі невиконання ним професійних обов'язків або виконання неналежним чином (зауваження, догани).

Висновки. Отже, управління процесом розвитку професійної компетентності молодого вчителя відбувається через такі етапи: *навчально підпорядкований*, коли кваліфікований учитель передає знання й досвід роботи, сприяє формуванню вмінь і навичок педагогічної діяльності; *репродуктивно співвиконавський*, при якому наставник і молодий учитель працюють у тісному контакті, спільно моделюють систему уроків з теми, позакласні заходи; *творчо-лідерський*, коли у молодого вчителя сформовано власний стиль професійної діяльності. Визначені концептуальні засади, окреслені напрями, сфери і аспекти розвитку професійної компетентності молодого вчителя в системі управління педагогічним колективом дозволили змодельовати цей процес і реалізувати на практиці. Теоретичні основи – закономірності, умови та чинники розвитку професійної компетентності молодого вчителя слугували базисом для побудови структурно-функціональної моделі управління цим розвитком.

У процесі експерименту виявлено, що ефективність реалізації стратегії управління розвитком професійної компетентності вчителя залежить від оптимальності добору методів і прийомів управління ним. Для реалізації управлінського супроводу застосовані такі методи управління (реалізації управлінських функцій): економічні, адміністративні, соціально-психологічні. При цьому економічні методи (певна сукупність прийомів і способів управління) забезпечували можливість оптимізувати обсяг фінансування діяльності вчителя (ініціатив і творчості) та реалізувати економічні стимули професійної діяльності (зокрема матеріальна винагорода і преміювання). Адміністративні методи – сукупність прийомів і способів безпосереднього впливу на вчителя – використовувалися з метою забезпечення виконання функцій, окреслених законодавчо-нормативними документами у сфері освіти. Соціально-психологічні методи – сукупність прийомів і способів – забезпечували створення позитивного психологічного мікроклімату, що сприяло формуванню мотивації молодих учителів до вдосконалення професійної діяльності.

Стратегію розвитку професійної компетентності молодого вчителя як основа креативно-рефлексивного процесу вдосконалення професіоналізму у ракурсі кваліфікаційних рівнів під час виконання професійних функцій взято за основу розроблення змісту та структури механізму управління, реалізація якого здійснюється шляхом управлінського супроводу – оптимального поєднання науково-методичної підтримки з адміністративним контролем і моніторингом.

Література

1. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 560 с.
2. Алферов А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 116 – 120.
3. Бездухов В. П., Мишина С. Е., Правдина О. В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
4. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание : пер. с англ. / Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. – 342 с.
6. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога. – М., 1998. – 179 с.
7. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності вчителя // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90 – 97.
8. Жуков Ю. Н. и др. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М., 1990. – 104 с.
9. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи / Л. М. Калініна // Директор школи. – 2001. – 3 (147). – С. 1, 13-15.
10. Калініна Л. М., Капустеринська Т. Д. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваціями : посібник / Л. М. Калініна, Т. Д. Капустеринська. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 96 с.
11. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26 – 33.
12. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Матеріали ІІ всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи». – Суми: «Мрія-12 ЛТД», 1998. – С. 111 – 113.
13. Ключевые компетентности – новая парадигма результатов образования // Дайджест «Школа-парк». – 2004. – № 1. – С. 12.
14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. – С. 2 – 5/
15. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
16. Онаць О. М. Організаційно-управлінські засади самоосвіти молодого вчителя // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. – 2005. – № 6. – С. 65 – 69.
17. Освітній менеджмент в умовах змін : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан, Р. Шиян та ін. / За заг. ред. В. Олійника, Н. Протасової та ін. – Луганськ: СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с.
18. Освітній менеджмент : навч. посіб. / Авторський колектив. За ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – С. 213-215.

19. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когнито-центр. – 2002. – 396 с.
20. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.1, 2. – Харків: «ОВС», 2002. – 416 с.
21. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної освіти // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С.20 – 23.
22. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования : учебное пособие. – Киев: КГПИ, 1990. – 82 с.
23. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. – К.: Рад. шк., 1984. – 254 с.
24. Управління інноваційним розвитком колегіуму: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посіб. / [Л.М. Калініна, А.Ф. Остапенко, В.В. Лапінський, В.В. Литвинчук, В.В. Рогоза та ін.]; за наук. ред. професора Л.М. Калініної. – Київ – Володимирець : Інформатодор, 2011. – С. 107 – 180.

References

1. Adolf V.A. Teoreticheskiye osnovy formirovaniya professionalnoy kompetentnosti uchitelya: Dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. – М., 1998. – 560 s.
2. Alferov A.D. Opyt i problemy povysheniya psikhologicheskoy kompetentnosti uchitelya // Voprosy psikhologii. – 1998. – № 4. – S. 116 – 120.
3. Bezdukhov V. P., Mishina S. Ye., Pravdina O. V. Teoreticheskiye problemy stanovleniya pedagogicheskoy kompetentnosti uchitelya. – Samara: izd-vo SamGPU, 2001. – 132 s.
4. Berns R. Razvitiye «Ya-kontseptsii» i vospitaniye : per. s angl. / Obshch. red. V. Ya. Pilipovskogo. – М.: Progress, 1986. – 420 s.
5. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti : u 2 kn : Osobystisno oriyentovany pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady : navch.-metod. vydannya. – К.: Lybid', 2003. – Kn. 2. – 342 s.
6. Vardanyan Yu. V. Stanovleniye i razvitiye professionalnoy kompetentnosti pedagoga i psikhologa. – М., 1998. – 179 s.
7. Dubasenyuk O.A. Kontseptual'ni polozhennya teoriiy profesiynoyi vykhovnoyi diyal'nosti vchytelya // Pedahohika i psykholohiya. – 1994. – № 4. – S. 90 – 97.
8. Zhukov Yu. N. i dr. Diagnostika i razvitiye kompetentnosti v obshchenii. – М., 1990. – 104 s.
9. Kalinina L. M. Profesiograma ukrayins'koho dyrektora shkoly / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – 2001. – 3 (147). – S. 1, 13-15.
10. Kalinina L. M., Kapusteryns'ka T.D. Proekt innovatsiynoyi shkoly: stratehichne planuvannya, upravlinnya innovatsiyamy : posibnyk / L. M. Kalinina, T.D. Kapusteryns'ka. – Kh.: Vyd. hrupa «Osnova», 2007. – 96 s.
11. Kalinina L. M. Sutnist' fenomenu upravlinnya / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly: Ukrayina. – 2000. – № 2. – S. 26 – 33.

12. Kalinina L.M. Suchasni funktsiyi kerivnyka shkoly / L.M. Kalinina // Materialy II vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Pedahohichni innovatsiyi: ideyi, realiyi, perspektyvy». – Sumy: «Mriya-12 LTD», 1998. – S. 111 – 113.
13. Klyuchevyye kompetentnosti – novaya paradigma rezultatov obrazovaniya // Daydzhest «Shkola-park». – 2004. – № 1. – S. 12.
14. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy : biblioteka z osvith'oyi polityky / Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K.: «K.I.S.», 2004. – 112 s. – S. 2 – 5
15. Ozhegov S.I. Slovar russkogo yazyka / Pod red. N. Yu. Shvedovoy. – M.: Rus. yaz., 1984. – 816 s.
16. Onats' O.M. Orhanizatsiyno-upravlins'ki zasady samoosvity molodoho vchytelya // Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholya. – 2005. – № 6. – S. 65 – 69.
17. Osvitniy menedzhment v umovakh zmin : navch. posib. / L. Kalinina, L. Karamushka, T. Sorochan, R. Shyyan ta in. / Za zah. red. V. Oliynyka, N. Protasovoyi ta in. – Luhans'k: SPD Reznikov V.S., 2011. – 308 s.
18. Osvitniy menedzhment : navch. posib. / Avtors'kyy kolektyv. Za red. L.I. Danylenko, L.M. Karamushky. – K.: Shkil'nyy svit, 2003. – S. 213-215.
19. Raven Dzh. Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya / Per. s angl. – M.: Kognito-tsentr. – 2002. – 396 s.
20. Rozvytok pedahohichnoyi i psykhohohichnoyi nauk v Ukrayini 1992–2002. Zbirnyk naukovykh prats' do 10-richchya APN Ukrayiny / Akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny. – Ch.1, 2. – Kharkiv: «OVS», 2002. – 416 s.
21. Savchenko O. Ya. Tsili y tsinnosti reformuvannya suchasnoyi osvity // Shlyakh osvity. – 1996. – № 1. – S.20 – 23.
22. Sukhomlinskaya O.V. Uchitel v sovremennom mire i yego rol v demokratizatsii obrazovaniya : uchebnoye posobiye. – Kiyev: KGPI, 1990. – 82 s.
23. Sukhomlinskiy V.A. Sto sovetov uchitelyu. – K.: Rad. shk., 1984. – 254 s.
24. Upravlinnya innovatsiynym rozvytkom kolehiumu: modeli, sotsiokul'turni protsesy, tekhnolohiyi : nauk.-metod. posib. / [L.M. Kalinina, A.F. Ostapenko, V.V. Lapins'kyy, V.V. Lytvynchuk, V.V. Rohoza ta in.]; za nauk. red. profesora L.M. Kaliniyoi. – Kyiv – Volodymyrets' : Informatodor, 2011. – S. 107 – 180.

Онаць О.М.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРАТЕГИИ
УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ
ТЕМАТИКИ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ УЧЕБНОГО
ЗАВЕДЕНИЯ**

В статье определено сущность смыслового ядра и составных компонентов понятия «профессиональная компетентность учителя», конкретизировано и

углублено определение понятий «развитие профессиональной компетентности учителя» и «управление развитием профессиональной компетентности молодого учителя». Разработана текстовая нормативная модель профессиональной компетентности учителя, структурно функциональная модель управления развитием компетентности молодого учителя и механизм управленческого сопровождения (оптимального сочетания научно-методической поддержки и административного контроля, а также мониторинга).

Ключевые слова: *молодой учитель, профессиональная компетентность, модель профессиональной компетентности, управление развитием профессиональной компетентности, механизм управленческого сопровождения, текстовая нормативная модель, педагогический эксперимент, разноуровневая научно-методическая работа, концептуальные принципы профессионального саморазвития, диагностирования.*

Onats O. M.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL STRATEGIES OF THE MANAGEMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER IN THE CONTEXT OF THE TOPICS OF A TEXTBOOK FOR A HEADMASTER

In the article, the essence of the definition and the components of the term «teacher's professional competence» was determined; the terms «teacher's professional competence development» and «management of the development of a young teacher's professional competence» were specified. The text normative model of the teacher's professional competence, the structural and functional model of the management of a young teacher's competence formation as well as the mechanism of the management support (the optimal combination of the scientific and methodological support as well as the administrative control and monitoring) were developed.

Keywords: *a young teacher, professional competence, the model of professional competence, of management professional competence development, development mechanism, scientific-methodical work, textual norm model, pedagogical experiment, conception of professional self-improvement, diagnostics.*

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКІВ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО ПРОВЕДЕННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. С. Павлюченко,

аспірантка лабораторії навчання інформатики,

Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: laura2@bigmir.net

У статті розглядаються питання, пов'язані з використанням навчальних підручників і посібників на паперових та електронних носіях з курсу інформатики у процесі навчання. Що дозволяють формувати контрольно-оцінювальні уміння, розкривають мету і зміст вивчення учнями комп'ютерної техніки, допомагають аналізувати суть операційного стилю мислення, зручності у використанні. У процесі навчання інформатики електронні підручники застосовуються при проведенні теоретичних і практичних занять і залежно від змісту навчального матеріалу здійснюється контрольно-оцінювальна діяльність вчителями.

Ключові слова: *електронні підручники, контрольно-оцінювальна діяльність, комп'ютерні технології, підручник на електронних носіях, посібник, майбутні учителі інформатики, навчальна платформа Moodle.*

Постановка проблеми. В умовах стрімкого зростання інформаційних технологій, та пошуку оптимальних форм організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах виникла потреба майбутніх учителів інформатики в удосконаленні до контрольно-оцінювальної діяльності [9, с. 4-5]. В умовах інформатизації суспільства надважливими завданнями є формування в майбутніх учителів інформатики інформаційної культури, методів і методології викладання навчальної дисципліни, критерії контрольно-оцінювальної діяльності [1; 4; 6].

Важливу роль в цьому відіграють електронні підручники та мультимедійні навчальні посібники останнім часом стають важливою складовою частиною навчального процесу. Графічний інтерфейс сприяє інтерпретації різноманітних видів інформації (тексту, анімації, музики, відеофільмів). Крім того, електронний підручник тією чи іншою мірою відображає структуру звичайного підручника: поділ на глави і параграфи, порядок викладу теоретичного матеріалу і контрольних завдань тощо. Комп'ютерні технології в навчанні інформатики можуть використовуватися не лише як засоби автоматизації і контролю якості підготовки майбутніх учителів, але і як інструмент оцінювання навчальних досягнень учнів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема створення підручників завжди була актуальною темою в системі освіти, яка цікавила вчених. Розробленням навчальних посібників з інформатики займалися такі вчені: В. П. Вембер, І. Л. Володіна, В. В. Володін, І. О. Завадський, О. Г. Кузьмінська, О. М. Левченко, О. Г. Лисенко, Н. В. Морзе, Н. С. Прокопенко, Й. Я. Ривкінд. Навчально-методичні посібники розробляли вчені: М. І. Жалдак, Ю. О. Дорошенко, О. В. Коршунова, В. В. Лапінський, Г. С. Луньова, В. Д. Руденко. Проблеми використання систем управління навчальним контентом розглядали: Н. М. Бендерець, В. М. Кухаренко, В. М. Франчук.

Розробленням психологічних основ побудови навчальної книжки займалися: Н. Ф. Тализіна (теорія поетапного формування розумових дій та її реалізація в підручнику); Л. І. Айдарова (підручник як модель формування навчальної діяльності); Г. Г. Гранік, Л. А. Концева, С. М. Бондаренко (самостійна робота з підручником); Н. О. Менчинська (психологічні вимоги до підручника). Дидактичні проблеми шкільного підручника відображені в працях В. В. Краєвського, І. Я. Лернера. Проблемам сучасних інформаційних технологій у контрольно-оцінювальній діяльності педагога присвятили свої наукові праці: В. С. Аванесов, Н. М. Буринська, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, О. М. Майоров, Н. В. Морзе, В. В. Лапінський, О. І. Ляшенко, В. П. Сергієнко, М. І. Шкіль.

Формулювання цілей статті. Розглянути шляхи підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у використанні комп'ютерних технологій в навчанні інформатики не лише як засобу підтримки навчальної діяльності, але і як засобу контролю якості підготовки інструменту оцінювання навчальних досягнень учнів, зокрема на основі використання навчальної платформи Moodle.

Основна частина. У новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти розроблені навчальні плани і програми. Виокремлені в окрему галузь «Технології» передбачають формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентності для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві [2]. Виділено 2 компоненти (інформаційно-комунікаційний компонент, технологічний компонент).

Завданнями навчання інформатики в основній школі стає формування в учнів навичок і вмінь проводити основні операції з інформаційними об'єктами, зокрема:

- здійснювати пошук необхідних відомостей в пошукових системах (зокрема Інтернету);
- створювати інформаційні об'єкти;
- спостерігати за ними і вимірювати їх;
- висувати і перевіряти нескладні гіпотези навчально-пізнавального характеру;
- використовувати інформаційні об'єкти;
- користуватись засобами інформаційно-комунікаційних технологій для обміну інформаційними ресурсами спілкування;

- планувати, організовувати індивідуальну діяльність;
- вивчати, аналізувати інформаційні процеси, що відбуваються у живій природі, суспільстві та техніці;
- формувати уявлення про основні принципи роботи засобів інформаційних технологій;
- ознайомлюватись з інформаційним моделюванням, розвивати алгоритмічне мислення;
- розвивають алгоритмічне мислення як засіб планування, організації діяльності;
- одержувати уявлення про роль інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку сучасної цивілізації, про основні види засобів масової інформації та взаємодію з такими засобами [2; 7; 8].

Ми пропонуємо виконання цих завдань шляхом діяльності учнів використовуючи навчальну платформу Moodle. Педагог, який бажає працювати в режимі програмованого розвивального навчання, повинен вміти створювати умови зростання різноманітних засобів навчання для кожного учня на рівні його можливостей ситуацію успішного навчання, як режим індивідуального розвитку. Нормативні критерії при оцінюванні учнів слід використовувати для проведення підсумкового контролю набутих знань [5].

На наш погляд при використанні у навчанні учнями різноманітних підручників і навчальних посібників, які можна завантажити з офіційного сайту Міністерства освіти і науки молоді та спорту України певною мірою вирішується проблема забезпечення кожного учня. Однак електронні підручники є мобільнішими завдяки використанню логічних посилань усередині навчального матеріалу. При цьому учень може легко знайти відповідь з теми, яка його цікавить в процесі навчання, повернутися до теорії в разі виникнення труднощів при виконанні будь-якого завдання. Відповідно до нових стандартів вивчення інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій в школі стала підготовка користувача, який би знав можливості і сферу застосування комп'ютерів, володів основними принципами програмування і мав навички роботи з комп'ютером [10].

Учні вивчають те, чим користуються, наприклад: текстовий редактор Microsoft Word, табличний процесор Microsoft Excel, програма для створення презентацій PowerPoint, архіватор WinRAR, різноманітні програмні засоби такі як: операційна система з графічним інтерфейсом, клавіатурний тренажер і тренажер миші, програма для запису даних на оптичні носії, антивірусна програма, графічний редактор, текстовий процесор, програми для опрацювання об'єктів мультимедіа та відео, система управління базами даних, програма для створення карт знань, електронні словники, програми перекладачі, веб-браузери, навчальне середовище виконання алгоритмів, програми для проходження тестування з автоматичним оцінюванням та інші.

Вибір певних операційних систем, програмних та апаратних платформ, програмних засобів здійснює учитель. Для використання і підготовки запи-

тань для проведення контрольно-оцінювальної діяльності використовується матеріал основних розділів (тем) підручника і далі переходимо до формування завдань в тестовій формі [9, с. 30].

Для виконання цих завдань пропонуємо для роботи використовувати платформу Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) – це система управління навчанням, створення банку тестових завдань орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та учнями, підходить і для навчання, організації традиційних дистанційних курсів і багато чого іншого. Ефективність електронного навчання залежить від технологій, які для цього використовуються. Можливості та характеристики технологій електронного навчання повинні забезпечувати максимально можливу ефективність взаємодії учитель і учень в рамках цієї системи. Складне у використанні програмне забезпечення не тільки ускладнює процес навчання, а й викликає певне неприйняття використання інформаційних технологій у навчанні.

MOODLE (www.moodle.org) є платформою, дистрибутив якої розповсюджується безкоштовно за принципами ліцензії Open Source. Кожний користувач має доступ до джерела-коду платформи і може його змінювати залежно від своїх цілей та бажань.

Автор концепції платформи MOODLE австралієць Martin Dougiamas. Головною його метою було створення платформи, відмінної від доступних на ринку, а саме такої, в якій враховувалися б педагогічні аспекти, що базуються на основах пізнавальної психології, а особливо однієї з її течій, яка іменується конструктивізмом [12, с. 4].

Платформу MOODLE можна встановити на будь-яку операційну систему (MS Windows, Unix, Linux). Використовуючи Moodle майбутній учитель може створити курс інформатики, наповнюючи їх вмістом у вигляді текстів, опитувальників, допоміжних файлів, презентацій, підручників, навчальних посібників, електронних підручників. Платформа Moodle дає додаткові можливості для створення додаткових файлів, створення електронних підручників (в форматах: Word, MS Word, Adobe Acrobat Reader, HTML, PowerPoint, Flash MX, 3D Studio MAX, Camtasia Studio), тестових завдань, копіювати з інших систем в яких раніше створювалися тести, вносити поправки, виставляти оцінки, є можливість перегляду виставлених оцінок за пройденим тест і багато іншого [13]. Кожен учитель інформатики в системі Moodle може створити свій навчальний електронний курс.

Курс «Інформатика та ІТК» являє собою освітній ресурс, який розробляється в програмній системі електронного навчання Moodle. Навчальні модулі розробляються у візуальному редакторі, вбудованому в навчальну систему Moodle, що дозволяє створювати веб-сторінки. Проектувати навчальні модулі і вузли: «Теоретичний матеріал», «Практикум», «Контроль знань», «Банк тестових завдань», «Підручники, словники», «Рекомендована література», «Журнал оцінок», вузол комунікації.

Запровадження елементів інформаційно-комунікаційних технологій, таких як система MOODLE, в навчальний процес дає змогу:

- створювати навчальні модулі, які будуть доступні учням при умові підключення до Інтернет-мережі;
- створювати електронні підручники;
- створювати банк даних для проведення контролю знань;
- здійснювати контроль, самоконтроль знань за допомогою тестових завдань і мати можливість отримати миттєвий результат їх успішності [11, с. 215].

Moodle є гнучкою системою управління процесом дистанційного навчання і забезпечення інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу, що дозволяє більш ефективно організувати навчальний процес з вивчення даного матеріалу з урахуванням всіх аспектів викладання дисципліни: проведення теоретичних і практичних занять, організації самостійної роботи, здійснення контролю.

Висновки. Таким чином, нами розглянуто використання навчальних підручників і посібників, як електронних засобів навчання, засобів удосконалення методики викладання учителем новому навчальному матеріалу. Такі підручники надають можливості для засвоєння більшого обсягу знань, індивідуалізації процесу навчання, сприяють організації контрольно-оцінювальної діяльності виробленню навичок моделювання різних процесів.

На уроках інформатики учні отримують теоретичні і практичні навички, що відповідають сучасним потребам інформаційного суспільства.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти/ [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України, – від 23 листопада 2011 р. № 1392; К.]/. [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/
3. Дерябина Г. И. Создание электронных учебных курсов: // [Учебное пособие] / Г. И. Дерябина, В. Ю. Лосев, В. В. Вишняков/ – Самара: Издательство, «Универсгрупп», –2006. –32с.
4. Закон України «Про національну програму інформатизації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>
5. Ксензова Г. Ю. //К86/ Оценочная деятельность учителя / [Учебно-методическое пособие]. – М.: Педагогическое общество России, –2002. –128 с. ISBN 5-93134-047-5
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
7. Пехоти О. М. //Освітні технології: [Навчально – методичний посібник] /За загальною редакцією, О. М. Пехоти/ – К.: А.С.К., 2001. –256с.

8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, –2005. –288с.

9. Сучасний урок інформатики: за матеріалами роботи слухачів обласної школи передового педагогічного досвіду Остапця В.С.: [Навчально – методичний посібник] / упорядник: Остапець В.С., Федорчук В.А., Гончарук М.П. / За загальною редакцією, Н.І. Клокар// – Біла Церква: КОІПОПК, –2012. –146с.

10. Тесленко І.Ф. Формування комп'ютерної грамотності учнів/ під редакцією І.Ф. Тесленка: [Збірник статей]: Радянська школа. –1987. –160с.

11. Титова Н.М., Сучасні підходи щодо професійної підготовки майбутніх учителів технологій: /Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. /№ 2 (додаток 2) – 2013р. – [Тематичний випуск] «Науково-методичні засади управління якістю освіти у вищих навчальних закладах» – Луцьк: «ВолиньПоліграф». –2013. –488с.

12. Сергієнко В.П., Франчук В.М. //М54 Методичні рекомендації по створенню тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE /В. П. Сергієнко, В.М. Франчук/ – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, –2011. –58с.

13. Франчук В.М. MOODLE (Тести).: [Посібник для студентів інформативних спеціальностей педагогічних університетів] /В. М. Франчук/. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, –2009. –55с.

References

1. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraine XXI stolittya») [The State National Program «Education» («Ukraine XXI Century»)], [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (ukr).

2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahaljnoi serednoi osvity [The state standard basic and secondary education], [Zatverdzheno postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukraïny, – vid 23 lystopada 2011r. № 1392; K.]/. [Elektronnyy resurs]: – Rezhym dostupu: (ukr).

3. Deryabyna H.Y., /Sozdanye elektronnykh uchebnykh kursov: [Creating e-learning courses]. // [Uchebnoe posobie] /H.Y.Deryabyna, V.Yu.Losev, V.V. Vyshnyakov/ – Samara: Izdatelstvo, «Unyversgrupp», –2006. –32s. (rus).

4. Zakon Ukrainy «Pro natsionalnu prohramu informatyzatsiyi» [The Law of Ukraine «On the National Informatization Program»]; [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> (ukr).

5. Ksenzova H. Yu. //K 86/ Otsenochnaya deyatel'nost uchytelya/ [Appraisal activity of the teachers], [Uchebno-metodicheskoe posobie]. – М.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossiï, –2002. –128s. ISBN5-93134-047-5 (rus).

6. Natsionalna stratehiya rozvytku osvity v Ukrainy na 2012 – 2021 [National Strategy for Development of Education in Ukraine for 2012 – 2021], [Elektronnyy

resurs]. – Rezhym dostupu: www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf (ukr).

7. Pyekhoty O.M. //Osvitni tekhnolohii: [Educational Technology], [Navchalno – metodychnyy posibnyk] /Za zahalnoyu redaktsiyeyu, O.M. Pyekhoty/ – K.: A.S.K., 2001. – 256s. (ukr).

8. Selevko H.K. Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsyi i effektivnogo upravleniya UVP. [Educational technology based on the activation of intensification and efficient management of the OHR]. –M.: NYY shkolnykh tekhnologiy, –2005. –288s. (rus).

9. Suchasnyi urok informatyky: za materialamy roboty slukhachiv oblasnoi shkoly peredovoho pedahohichnoho dosvidu Ostaptsya V.S.: [Modern science lesson: the materials of the regional school students advanced pedagogical experience Ostaptsya V.S.], [Navchalno – metodychnyy posibnyk] / uporyadnyk: Ostapets V.S., Fedorchuk V.A., Honcharuk M.P. / za zahalnoyu redaktsiyeyu, N.I. Klokar. – Bila Tserkva: KOIPOP, –2012. –146s. (ukr).

10. Teslenko I.F. Formuvannya kompyuternoi hramotnosti uchniv/ pid redaktsiyeyu /I.F. Teslenka: [Forming IT literacy of students], [Zbirnyk statey]: Radyanska shkola. –1987. –160s. (ukr).

11. Tytova N.M. Suchasni pidkhody shchodo profesiynoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv tehnolohiy: [Modern approaches to the training of future teachers of technology]. /Vyshcha osvita Ukrainy: teoretychnyy ta naukovometodychnyy chasopys. /№ 2 (dodatok 2) –2013r. – [Tematychnyy vypusk] «Naukovo-metodychni zasady upravlinnya yakystyu osvity u vyshchykh navchalnykh zakladakh» – Luts'k: «VolynPolihraf». –2013 –488s. (ukr).

12. Serhiyenko V.P., Franchuk V.M. //M54/ Metodychni rekomendatsii po stvorennnyu testovykh zavdan' ta testiv u systemi upravlinnya navchalnymy materialamy MOODLE/ [Guidelines for creating tests and testing in the management of educational materials MOODLE]. /V.P. Serhiyenko, V.M. Franchuk/ – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, –2011. –58s. (ukr).

13. Franchuk V.M. MOODLE (Testy).: [M. MOODLE (Tests)]. [Posibnyk dlya studentiv informatyvykh spetsialnostey pedahohichnykh universytetiv] / V.M. Franchuk/. – K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, –2009. –55s. (ukr).

Павлюченко Л. С.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ К ПРОВЕДЕНИЮ КОНТРОЛЬНО – ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием учебников и пособий на бумажных и электронных носителях по дисциплине информатика в процессе обучения. Позволяющих учителю формировать контрольно-оценочные умения, раскрывать цели и содержание изучения учениками компьютерной техники, помогают анализировать суть операционного

стиля мышления, удобства в использовании. В процессе преподавания информатики электронные учебники применяются при проведении теоретических и практических занятий и в зависимости от содержания учебного материала проводить контрольно-оценочную деятельность учителем. Таким образом, нами рассмотрено использование электронных средств обучения, методика преподавания учителем нового учебного материала в процессе лучшего его усвоения с использованием информационно – коммуникационных технологий в обучении, в предоставлении больших возможностей по объему знаний, индивидуальном процессе обучения, для организации контрольно-оценочной деятельности учителя приобретает навыки в прохождении тестирования в учебной системе MOODLE, в процессе работы с системой учитель может моделировать различные процессы деятельности в обучении.

На уроках информатики учащиеся получают теоретические и практические навыки, соответствующие современным потребностям общества определять и развивать стратегические направления модернизации.

Ключевые слова: электронные учебники, контрольно – оценочная деятельность, компьютерные технологии, учебник на электронных носителях, руководство, будущие учителя информатики, учебная платформа Moodle.

Pavlyuchenko L. S.

PROBLEMS OF USING TEXTBOOKS IN THE PREPARATION OF FUTURE SCIENCE TEACHERS TO CONDUCT CONTROL – EVALUATION

The article discusses issues related to the use of textbooks in print and electronic media in the discipline in computer science teaching. Allows teachers to build control and evaluation skills, to disclose the purpose and content of studying computer engineering students, help to analyze the essence of operational thinking style, convenience of use. In the process of teaching computer online tutorials used to perform theoretical and practical training and depending on the content of the material to conduct monitoring and evaluation of the teacher. Thus, we considered the use of elearning, the teacher of a new method of teaching learning material in the process of mastering it better with the use of information – communication technologies in education, in providing great opportunities in terms of knowledge, individual learning, to organize the monitoring and evaluation of the teacher becomes skills in taking the test in the educational system MOODLE, while working with the teacher can model various processes of learning.

On science lessons, studying acquire theoretical and practical skills that are in compliance with the needs of society to define and develop the strategic direction of modernization.

Keywords: electronic textbooks, control – assessment activities, computer technology, a textbook on electronic media, management, future teachers of computer science, learning platform Moodle.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ЗНЗ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

О. М. Петрук,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті викладено концептуальні основи побудови підручників української мови для початкових класів шкіл з навчанням мовами національних меншин (румунською, молдовською). Розглянуто підходи і принципи, що визначають добір та структурування навчального матеріалу, а також представлено методичну реалізацію їх в нових підручниках початкового мовного курсу.

Ключові слова: *підхід, принцип, комунікативна компетентність, особистісно орієнтований, комунікативно спрямований, компетентнісний.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство й освітня система ставлять за мету забезпечити формування компетентностей учнів, які вимірюють лише не кількістю вузькопредметних знань, а й умінням застосовувати їх у розв'язанні різних життєвих ситуацій. Тому все більшої ваги набуває питання створення нового покоління підручників, спрямованих на формування компетентностей учнів.

Аналіз останніх досліджень. Проведений нами аналіз досліджень дає можливість стверджувати, що в останні роки проблема створення шкільного підручника є досить актуальною. Загальнопедагогічні аспекти підручникотворення були предметом дослідження Ю. К. Бабанського, Д. Д. Зуєва, І. Я. Лернера, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, А. В. Хуторського та ін. У контексті нашої проблеми важливими були дослідження українських і зарубіжних лінгводидактів з питань створення підручників української мови (М. С. Вашуленка, М. І. Пентилук, Г. Т. Шелехової та ін.), російської мови для шкіл з українською мовою навчання (І. П. Гудзик, В. О. Корсаков та ін.), російської мови у школах Російської Федерації (Г. Г. Гранік, О. Ю. Купалова, М. М. Разумовська та ін.), російської мови у національній школі (Н. З. Бакеєва, К. З. Закір'янов, М. Б. Успенський), української мови для шкіл з навчанням російською та мовами інших національних меншин (Н. В. Бондаренко, О. Н. Хорошковська), а також підручників іноземних мов (І. Л. Бім, С. В. Калініна, В. Г. Редько, В. С. Цетлін та ін.). Положення та висновки цих досліджень мають важливе значення і для розроблення підручників з української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин.

Зі створенням у 2004 році в Інституті педагогіки НАПН України лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори під керівництвом доктора педагогічних наук, професора

О. Н. Хорошковської розпочалися системні дослідження проблем навчання української мови як державної у школах з викладанням мовами національних меншин, зокрема відбору і структурування змісту навчання та розроблення підручників з української мови для шкіл І ступеня зазначеного типу.

Метою статті є розкриття концептуальних та методичних засад побудови підручників української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин.

Основна частина. У галузі навчання української мови як державної в останні роки сталися значні зміни, зумовлені як зміною соціальних вимог сучасного суспільства, так і впровадженням нової редакції державного стандарту, створенням нових навчальних програм. А це, в свою чергу, вимагає створення нового покоління підручників як основних засобів реалізації вимог стандарту і програм.

Створено новий комплект підручників української мови для 1 – 4 класів ЗНЗ з мовами викладання національних меншин (румунською, молдовською), націлений на реалізацію основної мети навчання зазначеного предмета, що визначена у державному стандарті початкової загальної освіти (галузь «Мови й літератури»), а саме: формування комунікативної компетентності, враховуючи інтереси й можливості учнів початкової школи. Оскільки перед школою поставлено завдання забезпечити володіння українською мовою як державною, як засобом міжнаціонального спілкування, то відповідно у змісті підручників з української мови для початкової школи домінує комунікативне спрямування.

У процесі створення нового покоління підручників ми виходили з того, що українська мова – не лише окремий предмет навчання, а й засіб міжнаціонального спілкування, залучення національних спільнот України до українського соціуму. Вільне володіння українською мовою – одна з передумов успішної соціалізації особистості, свідчення культури людини, її толерантного ставлення до інших народів, їхніх мов і культур.

На думку І. П. Гудзик, сучасний шкільний підручник важливо розглядати на основі компетентнісної парадигми. Його якість значною мірою визначається тим, чи він орієнтований переважно на опанування учнями предметного змісту, чи й на формування ключових (базових, універсальних) компетентностей. Ключові компетентності (до яких належить і комунікативна) передбачають готовність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань [1].

Компетентнісний підхід до навчання мови декларовано у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [3] та документах, які визначають загальну спрямованість шкільних мовних курсів у школах України – державному освітньому стандарті [2], базових навчальних програмах [4; 5], критеріях оцінювання навчальних досягнень школярів.

Керуючись вимогами нормативних документів, було визначено основні *методологічні ідеї* концепції підручників української мови для ЗНЗ І ступе-

ня з мовами навчання національних меншин (румунською, молдовською), а саме:

- формування й розвиток засобами мови й літератури молодшого школяра як мовної особистості, національно свідомого громадянина України, який володіє державною мовою, що є засобом міжнаціонального спілкування, адаптації до життя в українському соціумі;

- комунікативне спрямування змісту підручників;

- компетентнісний підхід до навчання української мови, який утверджує особистісну значущість і результативність навчальних досягнень для розвитку кожної дитини.

У процесі розробки комплексу підручників української мови для шкіл зазначеного типу ми керувалися *принципами*, які відображали пріоритетність особистісно орієнтованого, комунікативно спрямованого і компетентнісного підходів:

- врахування результатів порівняльного аналізу двох мовних систем – рідної (або першої мови) і другої. Цим принципом зумовлено відбір лінгводидактичного матеріалу, способи його презентації у підручнику залежно від спільного і відмінностей;

- врахування знань, умінь і навичок, набутих на уроках рідної мови, що дозволило під час укладання підручників максимально взяти до уваги можливість транспозицію та запобігти інтерференції;

- комунікативної спрямованості, що обумовлює засвоєння мови як засобу спілкування шляхом залучення учнів до активної комунікативної діяльності;

- особистісно-мотиваційним, яким зумовлено відбір навчального матеріалу, особисто значущого для учнів цієї вікової категорії, що забезпечує постійний інтерес учнів до навчання української мови;

- розвивального навчання, що передбачає формулювання навчальних завдань, спрямоване на формування мисленнєво-мовленнєвої активності учнів, яка виявляється у сприйнятті, розумінні, опануванні мовних одиниць і явищ, осмисленні їх ролі у мовленні та комунікативної доцільності.

Одним із важливих аспектів розробленої концепції, який суттєво відрізняє нові підручники від чинних, є *способи презентації* навчального матеріалу. Добираючи найбільш адекватні нинішнім цілям навчання, ми виходили з того, що комплект підручників української мови як державної покликаний представити різноманітні варіанти реалізації нових підходів до початкового мовного курсу, передусім – нового співвідношення мовної теорії й мовленнєвої практики в навчанні (виходячи з пріоритету мовленнєвого розвитку), сприяти впровадженню методів роботи, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності [2].

Розглянемо методичну реалізацію нових концептуальних підходів у підручниках з української мови для шкіл I ступеня ЗНЗ з навчанням мовами національних меншин (румунською, молдовською).

Підручник для 1 класу «Українська мова. Усний курс» [8; 9] забезпечує формування і розвиток таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання –

розуміння почутого (аудіювання) та говоріння. Він складається з двох частин. У першій з них вміщено малюнки, пов'язані з темами, визначеними базовою програмою, а у другій – текстовий матеріал, пов'язаний з кожною темою уроку першої частини підручника. Зміст ілюстративного матеріалу (І частина) націлено як на засвоєння учнями української лексики, так і на формування умінь граматично правильно вживати її у мовленні. Зазначимо, що на відміну від попередніх підручників такого типу, у яких для засвоєння пропонувалися в основному назви предметів, а міжтемна лексика залишалася поза увагою, у нових опануванню підлягають і слова – назви дій, ознак, кількості, тобто ті мовні одиниці, які необхідні й достатні для мовленнєвої практики.

Уміщені в підручнику серії малюнків призначені для розвитку мовленнєвих умінь учнів. Вони мають виразне комунікативне спрямування та відображають реальні ситуації, що трапляються в житті дітей.

Добір ілюстративного матеріалу і формулювання завдань до нього, введення значної кількості інтерактивних завдань, що передбачають роботу в парах, малих групах, рольові ігри, здійснено, виходячи з того, що мотиваційна складова ефективного навчання мови залежить і від можливості застосовувати набуті знання, вміння та навички на практиці для встановлення елементарних комунікативних контактів під час виконання соціальних ролей (учня, читача, покупця, пасажера тощо).

Значущим компонентом підручника є методичний апарат, який сприяє реалізації концептуальних підходів – особистісно орієнтованого, комунікативно спрямованого, компетентнісного навчання мови. До методичного апарату відносимо формулювання завдань уроку, запитання та мовленнєві зразки, що супроводжують малюнки, завдання вправ.

Зазначимо, що в умовах навчання другої мови у початкових класах важливе значення мають мовленнєві зразки. Їх, як і формулювання завдань на початку кожного уроку та завдання (запитання) до ілюстрацій, вміщено у підручник такого типу вперше і призначено для вчителя (оскільки учні ще не знають української грамоти). Завдання, подані відразу після назви теми уроку, зумовлюють і спрямовують навчальну діяльність учителя й учнів. Уведення ж мовленнєвих зразків обумовлено:

- недосконалістю мовлення вчителів, які почасти не володіють на належному рівні українською мовою;
- спрямуванням учителів на відпрацювання і засвоєння учнями саме таких мовленнєвих формул та граматичних форм, які в подальшому забезпечать успішну комунікацію;
- забезпеченням можливості батькам допомогти дітям опанувати українську мову.

З огляду на те, що вчителі не володіють на достатньому рівні методикою навчання української мови як другої (така дисципліна не викладається у жодному з ВНЗ України) та не знайомі з інноваційними підходами, які лягли в основу нових підручників, цілком виправдано у другій частині підручника

вміщено короткий методичний коментар, покликаний допомогти вчителям ефективно організувати навчальний процес та зреалізувати концептуальні методичні ідеї.

Текстовий матеріал другої частини підручника з навчання усного українського мовлення, як зазначалося, тематично пов'язаний з першою частиною, містить частомовки, лічилки, короткі вірші, народні дитячі пісеньки, казки, ігри та невеликі тексти. Усі вони цікаві й доступні для сприйняття й розуміння учнями цієї вікової категорії, спрямовані на формування і розвиток аудіативних та вимовних умінь. Багато невеликих і нескладних за змістом віршованих текстів пропонується проговорювати за вчителем і заучувати напам'ять. Прикметною рисою підручника є й наявність у ньому словничків до кожної теми, які стануть в нагоді як учителям, так і батькам учнів.

Спираючись на особистісно орієнтований і комунікативно спрямований підходи, що визначені нами як концептуальні, підручник для 2 класу «Буквар» [7] продовжує комунікативну лінію у навчанні грамоти. Він побудований так, щоб процес навчання грамоти відбувався на основі таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання – розуміння почутого, говоріння і читання. З цією метою у «Букварі» представлено:

а) лінгводидактичний та ілюстративний матеріал ситуативного характеру, який групується навколо основних комунікативних тем;

б) тексти для слухання – розуміння, часто діалогічного характеру, які є зразками для побудови учнями власних діалогічних висловлювань;

в) матеріал для формування навичок читання (склади і слова для попереднього вправління у вимові виучуваного звука, вправи на удосконалення виразності читання (дотримання пауз між реченнями, ритмічних пауз, зумовлених розділовими знаками та змістом тексту, інтонаційний малюнок речень, різних за метою висловлювання), адаптовані й авторські тексти для читання і розуміння);

г) завдання комунікативного характеру для роботи в парах, групах, ролях, ігри, які наближують учнів до реальних умов спілкування, активізують і розвивають їхні мовленнєві здібності, виховують толерантне ставлення одне до одного.

Уведений у «Буквар» матеріал про номінативне значення слова та його схематичне й кольорове позначення для розрізнення слів – назв предметів, ознак, дій тощо, а також вміщені завдання на побудову словосполучень, речень за схемами і малюнками, поширення їх дають можливість формувати в учнів практичні уміння, пов'язані зі словом, словосполученням, реченням, що забезпечує формування граматичного ладу українського мовлення дітей. Окрім того, введення матеріалу про номінативне значення слова є основою для збагачення словникового запасу учнів, розвитку комунікативних умінь, формування у них елементарних фонетичних і граматичних уявлень.

Зазначимо, що процес навчання української грамоти учнів ЗНЗ з навчанням румунською/молдовською мовами характеризується певними трудноща-

ми. Діти вже оволоділи латиницею. Ці знання в одному випадку позитивно впливають на засвоєння кирилиці, а в іншому – негативно: учні плутають букви, їх звукове вираження і графічне позначення. Враховуючи це, авторами «Букваря» прийнято такий порядок вивчення українських букв, який максимально враховує транспозицію та запобігає інтерференції. Цьому також сприяє зіставлення буквених знаків і їх звукового значення в українській і румунській/молдовській мовах.

Вважаємо за доцільне зазначити, що вперше у «Букварі» (післябукварний період) подано елементарні правила техніки читання (інтонування початку і кінця речення, дотримання пауз тощо), що є важливим для розвитку читацьких умінь. Крім того, вперше в підручник такого типу введено методичний апарат, що, на нашу думку, є виправданим, оскільки, як і у підручнику для 1 класу, зумовлює діяльність вчителя, батьків.

У процесі розроблення підручників для 3–4 класів ЗНЗ з навчанням мовами національних меншин (румунською, молдовською) [10] ми керувалися тим, що сучасний підручник з української мови – це розгорнута модель навчального процесу, яка передбачає активну роль самого учня, залучає його до процесу не лише засвоєння мовної інформації – знань, а й активної комунікації. У підручниках передбачено реалізацію інтегрованого підходу до розробки змісту навчання української мови, за якого стрижневою одиницею є текст, що розглядається нами у таких аспектах:

- як основа для розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма;
- як зразок комунікативного мовлення;
- як продукт функціонування мовних одиниць у мовленні (на матеріалі тексту учні мають можливість спостерігати те чи інше мовне явище до його теоретичного опрацювання. Важливим критерієм добору текстів є частотність функціонування виучуваної мовної одиниці у тексті);
- як основа для спостережень за роллю певних мовних одиниць у вираженні конкретного змісту;
- як опора для інтуїтивного опанування літературної норми (демонстрація і засвоєння тих чи інших мовних одиниць, їх сполучуваності у мовленні, розвиток чуття мови тощо);
- для активізації знань з рідної (румунської, молдовської) мови про закони побудови тексту (структура, типи текстів, редагування деформованих текстів тощо);
- як джерело пізнання нової інформації (зокрема тексти українознавчої тематики дають можливість долучитися учням-румунам/молдованам до культури українського народу, засвоїти народні традиції, українську етику спілкування).

З метою формування умінь діалогічного мовлення у підручники для 3–4 класів зазначеного типу шкіл введено дійових осіб – знавця української мови дідуся Лінгвіста, дівчинки-українки Галинки, електронного хлопчика Кібери-

ка, а також Гугуце – хлопчика, який хоче навчитися української мови. Кожен із персонажів виконує свою роль, спілкується з іншими героями, звертається до учнів, залучаючи їх таким чином до опанування мови. Такий виклад матеріалу цікавий і доступний для сприйняття учнями цієї вікової категорії, дозволяє розкрити практичну значущість виучуваного матеріалу, має виразне особистісне і комунікативне спрямування. До того ж введення текстів лінгвістичного характеру (розповідей дідуся Лінгвіста) буде значною підмогою учителям під час проведення уроків, оскільки, як уже зазначалося, вони не володіють на належному рівні методами і прийомами навчання української мови як другої.

На відміну від попереднього покоління підручників української мови для шкіл національних меншин, вправи і завдання яких здебільшого було спрямовано на такі види навчальної діяльності, які значно відрізняються від тих, що їх потребує позаурочна мовленнєва практика, у нових підручниках впроваджена спеціально сконструйована система вправ і завдань, які націлюють учителя на формування як мовної, так і мовленнєвої та соціокультурної компетенцій. Вони орієнтують учителя з роботи лише над засвоєнням мовних знань та формування мовних умінь і навичок на формування комунікативної компетенції учнів. Відомості з мови подаються не стільки для мовного аналізу, скільки для вдосконалення орфоепічних, лексичних, граматичних умінь і навичок, що є базовими для формування комунікативних умінь, тобто опрацювання мовного матеріалу бачиться як сходинка до кінцевої мети.

Ефективним засобом формування комунікативної компетентності учнів є включення у зміст нових підручників завдань, що передбачають формування і розвиток умінь орієнтуватися у ситуації спілкування (мета, орієнтація на адресата тощо), планувати власну мовленнєву діяльність, передбачати її результати, встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання соціальних ролей.

Висновки. Висвітлені нами методологічні ідеї, підходи і принципи, що лягли в основу побудови нових підручників української мови для ЗНЗ I ступеня з навчанням мовами національних меншин (румунською, молдовською), відображають пріоритетність комунікативно спрямованого й особистісно орієнтованого початкового мовного курсу, його націленість на формування предметних і ключових компетентностей учнів. Зміст навчального матеріалу і методичного апарату підручників дає можливість учителю досягти основної мети навчання української мови як державної.

Література

1. Гудзик І. П. Завдання для розвитку комунікативної компетенції у шкільних підручниках з російської мови / І. П. Гудзик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 352 – 361.
2. Гудзик І. П. Про концепцію підручників з мов національних меншин / І. П. Гудзик // Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту

педагогіки за 2008 рік : інформаційне видання. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 190-192.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 262 с.

5. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з румунською мовою викладання. 1-4 класи / О. Н. Хорошківська, О. М. Петрук, Н. Т. Палій. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 72 с.

6. Навчальна програма з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з молдовською мовою викладання. 1-4 класи / О. Н. Хорошківська, О. М. Петрук. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 72 с.

7. Хорошківська О., Петрук О. Буквар. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою : підручник для 2 класу / О. Хорошківська, О. Петрук. – Львів : Світ, 2012. – 160 с.

8. Хорошківська О., Петрук О. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою. Усний курс: підручник для 1 класу / О. Хорошківська, О. Петрук. – Львів : Світ, 2012. – 160 с.

9. Хорошківська О., Палій Н. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням румунською мовою. Усний курс: підручник для 1 класу / О. Хорошківська, Н. Палій. – Львів : Світ, 2012. – 160 с.

10. Хорошківська О., Петрук О. Українська мова : підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням молдовською мовою / О. Хорошківська, О. Петрук. – Львів : Світ, 2013. – 184 с.

References

1. Gudzyk I.P. Zavdannia dlia rozvytku komunikativnoi kompetentsii u shkil'nykh pidruchnykakh z rosiis'koi movy / I.P. Gudzyk // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. Nauk. Prats'. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – S. 352-361.

2. Gudzyk I.P. Pro kontseptsiiu pidruchnykiv z mov natsional'nykh menshyn / I.P. Gudzyk // Anotovani rezul'taty naukovy-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2008 rik: informatsiine vydannia. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – S. 190-192.

3. Derzhavnii standart pochatkovoi zahal'noi osvity. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>

4. Zahal'noyevropeis'ki rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. – Viddil suchasnykh mov, Strasburg. – K. : Lenvit, 2003. – 262 s.

5. Navchal'na programa z ukrains'koi movy dlia zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv z rumuns'koiu movoiu vykladannia. 1-4 klasy / O.N. Horoshkov's'ka, O.M. Petruk, N.T. Palii. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 72 s.

6. Navchal'na prohrama z ukrains'koi movy dlia zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv z moldov's'koiu movoiu vykladannia. 1-4 klasy. / O.N. Horoshkov's'ka, O.M. Petruk. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 72 s.

7. Horoshkovs`ka O., Petruk O. Bukvar. Ukrains`ka mova dlia zahal`noosvitnikh navchal`nykh zakladiv z navchanniam moldovs`koiu movoiu : pidruchnik dlia 2 klasu / O. Horoshkovs`ka, O. Petruk. – L`viv : Svit, 2012. – 160 s.

8. Horoshkovs`ka O., Petruk O. Ukrains`ka mova dlia zahal`noosvitnikh navchal`nykh zakladiv z navchanniam moldovs`koiu movoiu. Usnyi kurs: pidruchnyk dlia 1 klasu / O. Horoshkovs`ka, O. Petruk. – L`viv : Svit, 2012. – 160 s.

9. Horoshkovs`ka O., Palii` N. Ukrains`ka mova dlia zahal`noosvitnikh navchal`nykh zakladiv z navchanniam rumuns`koiu movoiu. Usnyi kurs: pidruchnyk dlia 1 klasu / O. Horoshkovs`ka, N. Palii`. – L`viv : Svit, 2012. – 160 s.

10. Horoshkovs`ka O., Petruk O. Ukrains`ka mova : pidruchnyk dlia 3 klasu zahal`noosvitnikh navchal`nykh zakladiv z navchanniam moldovs`koiu movoiu / O. Horoshkovs`ka, O. Petruk. – L`viv : Svit, 2013. – 184 s.

Петрук О.М.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАСАДЫ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНИКОВ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ОУЗ С ЯЗЫКАМИ ОБУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИН

В статье изложены концептуальные и методические основы построения учебников украинского языка для начальных классов школ национальных меньшинств. Рассмотрены подходы и принципы, определяющие отбор и структурирование учебного материала, а также представлена их методическая реализация в новых учебниках начального языкового курса.

***Ключевые слова:** подход, принцип, коммуникативная компетентность, личностно ориентированный, коммуникативно ориентированный, компетентносный.*

Petruk O.M.

THE CONCEPTUAL AND THE METHODOLOGICAL BASIS OF CREATING THE TEXTBOOKS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR THE SECONDARY SCHOOL WHERE THE LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES ARE THE TEACHING ONES

In the article, the conceptual basis of creating textbooks on the Ukrainian Language for the primary grades of the schools where the languages of national minorities are the teaching ones (Romanian, Moldavian) is demonstrated. The approaches and the principles which define the selection and the structuralizing of the academic material were observed, and their methodological realization in the new textbooks of the primary language course was represented.

The series of the textbooks on the Ukrainian Language is aimed at the realization of the main academic purpose which is the formation of the communicative competence taking into consideration the interests and the opportunities of the

primary pupils. The textbooks content demonstrates the priority of the personality-oriented, communicative, and competence approaches to teaching the Ukrainian Language.

The conceptual basis of creating new textbooks on the Ukrainian Language for the 1st-4th grades of the comprehensive educational institutions where the languages of the national minorities are the teaching ones (Romanian, Moldavian) meet the modern standards of the primary language education.

Keywords: approach, principle, communicative competence, personality-oriented, communicative, and competence approaches

УДК 37.018.43

ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ПРАВОЗНАВСТВА ДЛЯ 9-ГО КЛАСУ

О.Л. Пишко,

*методист кабінету суспільно-гуманітарних предметів
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти,
здобувач лабораторії суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
e-mail: pyshkolena@gmail.com*

Стаття присвячена характеристиці діяльнісного компонента змісту шкільного підручника з практичного курсу правознавства для 9-го класу. Автором з позицій діяльнісного підходу схарактеризовано особливості підручника, подано опис видів навчальної діяльності, що входять до діяльнісного компонента змісту освіти, виявлено типи завдань, через які реалізується діяльнісний компонент змісту підручника, визначено чинники домінування діяльнісного компонента змісту підручника над змістовим. Наведені в статті теоретичні положення ілюструються прикладами.

Ключові слова: діяльнісний компонент, підручник із практичного курсу правознавства, види навчальної діяльності

Постановка проблеми. В умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти відбулися значні зміни в системі загальної середньої освіти, що торкнулися державних стандартів, змісту навчальних програм, концептуальних підходів до структури й змістового наповнення підручників тощо. Нові тенденції сучасної освіти вимагають переорієнтації навчання з процесу на його

результат у діяльнісному вимірі та розгляду цього результату з позицій потреб і запитів українського суспільства.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти діяльнісний підхід визначається як «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» [1].

Аналіз останніх наукових досліджень. Зазначимо, що основна ідея діяльнісного підходу у навчанні пов'язана не з самою діяльністю як такою, а з діяльністю як засобом становлення та розвитку школяра. Традиційно метою шкільної освіти було оволодіння учнями системою знань, основами наук, унаслідок чого пам'ять учнів переважувалася чисельними фактами, поняттями, іменами, датами, формулами. Утім, набуті знання не завжди віддзеркалюються в діях, крім того, життєвий успіх людини обумовлюють не знання як такі, а вміння їх застосувати у конкретній життєвій ситуації. Отже, діяльнісний підхід – це навчання, що реалізує принцип діяльності, за якого дитина не отримує знання в готовому вигляді, а здобуває їх сама в процесі власної навчально-пізнавальної діяльності [8]. Тут діяльність виступає основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості, формою активної цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім світом.

М. Васьківський зазначає, що «включення діяльнісного компонента в склад змісту освіти обумовлено парадигмою особистісно орієнтованого навчання, що немислиме без конкретної особистості, яка реалізує і перевіряє себе лише в діяльності» [2].

Розвиваючи цю думку, Т. Мегем вважає, що «діяльнісний підхід у навчанні передбачає: переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння і запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання і функціонування; формування основних видів діяльності – спілкування, пізнавальної і навчальної діяльності, – співвідношення і пріоритет яких змінюватимуться впродовж навчання; цілеспрямоване формування основних умінь і навичок як розумових дій на основі поетапного їх відпрацювання» [3, с. 184].

Таким чином, акценти в освіті змістилися із засвоєння фактів на оволодіння способами взаємодії людини з оточенням, що привело до зміни характеру навчального процесу та способів діяльності вчителя й учнів. А це, в свою чергу, потребує й нових підходів до конструювання змісту навчальної книги, в якому рельєфно має проявлятися діяльнісний компонент.

Мета статті. Сучасний підручник повинен мати структуру і зміст, що забезпечать урахування особистісних якостей кожного учня, а елементи підручника мають бути побудовані відповідно до «логіки діяльності учнів, що конструює під час навчання систему особистісних сенсів щодо предмета, який вивчається» [9].

В іншій статті нами вже аналізувалася роль шкільного підручника з практичного курсу правознавства в формуванні правової компетентності учнів 9-х

класів [6]. Зауважимо, що компетентнісний підхід орієнтований передусім на досягнення навчальних результатів, якими є компетенції; що стосується діяльнісного підходу, то він спрямований на організацію процесу навчання, що набуває діяльнісного характеру. Наголосимо, що компетенції і діяльність взаємопов'язані і взаємодоповнюють одне одного, оскільки оволодіння компетенцією неможливо без набуття досвіду діяльності.

Тому метою статті є виявлення змісту підручника з практичного курсу правознавства й характеристика його діяльнісного компонента.

Основна частина. Сучасна теорія підручника надає великого значення його діяльнісному компоненту порівняно зі змістовим. М. Васьківський зазначає, що чим більш інформаційний підручник, чим менше в ньому різних вказівок, рекомендацій, завдань тощо, тим нижча його ефективність [2]. Повною мірою це стосується й підручника з практичного курсу правознавства. Зупинимось на цьому детальніше, схарактеризувавши діяльнісний компонент змісту підручника «Правознавство. Практичний курс (9 клас)» авторів О. По-метун і Т. Ремех [5]. Розпочнемо з таких загальних положень:

Перше. Концептуально практичний курс правознавства не вимагає засвоєння учнями великого за обсягом навчального матеріалу, передбачаючи, що вчитель використовуватиме час для різноманітних методів, практичних вправ і стимулювання високої активності кожного учня [4]. Саме це було враховано авторами при складанні навчально-методичного комплексу до курсу, основним елементом якого є підручник [5].

Друге. Створюючи підручник, автори виходили з того, що він має бути не лише носієм основ інформації юридичного змісту, а передусім ефективним засобом для її засвоєння, адже призначений він саме для практичного курсу правознавства [7].

Третє. Навчально-інформаційні тексти у підручнику мінімізовані за змістом та обсягом, натомість лівову частку складають завдання, що передбачають відповіді учнів на запитання та виконання ними пізнавальних завдань різного типу, роботу з фрагментами нормативно-правових актів, ілюстраціями, схемами, таблицями тощо.

Загальновідомо, що діяльнісний компонент змісту освіти забезпечує учня методологією діяльності, технологією самореалізації, способами пізнання і перетворення навколишнього світу й самого себе. На думку М. Васьківського, єдність предметного і діяльнісного компонентів змісту освіти передбачає включення в підручник як матеріалу, що вивчається, так і видів діяльності учнів із урахуванням їхніх вікових особливостей і можливостей [2, 184].

Назвемо визначені рядом дослідників основні види навчальної діяльності, що входять до діяльнісного компоненту змісту освіти, та наведемо приклади до кожного з них із аналізованого нами підручника з практичного курсу правознавства для 9-го класу.

До першого виду належить загальнонавчальна діяльність, що включає методи учіння, способи пошуку інформації, роботу з літературою, навички

спілкування та методи взаємонавчання. Зазначимо, що більшість форм такої діяльності представлені в підручнику з практичного курсу правознавства. Дев'ятикласникам, приміром, пропонуються: аналіз правових ситуацій із різних галузей права, завдання з пошуку інформації в Інтернет-мережі (наприклад, щодо нормотворчої діяльності органів влади), підготовки міні-доповідей (наприклад, з теми «Права дитини» для виступу перед учнями початкової школи) тощо.

Раніше ми вже наголошували на прихильності авторів підручника до пріоритетного застосування інтерактивних технологій на уроках з практичного курсу правознавства [6]. Саме тому до кожного завдання у підручнику запропоновані як ефективні способи їх виконання (робота в парах, трійках, малих групах, обговорення в загальному колі тощо), так і детальний опис алгоритму дій учнів. Крім того, у підручнику вміщені окремі завдання для учнів із самооцінки, що є важливим у загальнонавчальній діяльності учнів.

Другим видом навчальної діяльності як складника діяльнісного компоненту змісту освіти є пізнавальна діяльність, тобто виконання учнями певних розумових операцій, а саме: аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, класифікація; спостереження; досвід (експеримент, диференціювання, інтеграція) та ін. Тією чи іншою мірою така діяльність передбачена в ході виконання учнями завдань, уміщених у підручнику. Утім, з огляду на вікові особливості дев'ятикласників та те, що їхнє абстрактне й критичне мислення перебуває в процесі формування, запропоновані в підручнику завдання передбачають лише окремі з перерахованих розумових операцій, наприклад, таких як: аналіз – при роботі з фрагментами юридичних документів чи розгляді правових ситуацій; аналогія – при застосуванні норм приватного права, спостереження – при виконанні домашніх завдань щодо фіксації прояву в житті певних правових явищ і процесів.

Щодо третього виду діяльності – перетворювальної (творчої) діяльності, – то учні, виконуючи пізнавальні завдання різного виду, зможуть формулювати проблеми (наприклад, аналізуючи правову ситуацію), моделювати процес (наприклад, участь у громадських слуханнях із вирішення проблеми місцевого значення), а також здійснювати процедури самооцінки (в підручнику вміщено відповідні форми) та рефлексії (до кожної теми сформульовані відповідні запитання).

Слід зазначити, що проведений нами аналіз підручника з практичного курсу правознавства виявив певні особливості, що посилюють діяльнісний компонент його змісту, до яких нами віднесено такі:

- уміння й навички, що мають формуватися/розвиватися в учнів в ході вивчення теми, зазначаються в очікуваних результатах до кожної з них;

- малюнки, текстові документи, схеми, таблиці, наявні в підручнику, не є власне ілюстраціями до основного тексту – вони супроводжуються запитаннями і завданнями, відповідаючи на які й виконуючи які, учень оволодіває новими знаннями, поглиблює вже засвоєну навчальну інформацію, розвиває

предметні вміння, удосконалює навички, висловлює власне оцінне ставлення до правових явищ, процесів і процедур;

– зразки юридичних документів і поради учням щодо їх складання (заява до міліції, претензія щодо захисту прав споживача і т. п.) для формування в учнів умінь складати юридичні документи подано у відповідних темах;

– комплексні завдання, за якими учень може самостійно чи під керівництвом учителя перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу, вміщені наприкінці кожного розділу підручника;

– три опитувальники (аудити), з допомогою яких учні можуть визначити наявні в них знання, вміння й навички у правовій сфері, є у вступному, підсумковому уроках та в темі із захисту прав споживачів.

Отже, резюмуючи, зазначимо, що діяльнісний компонент змісту підручника з практичного курсу правознавства наявний й навіть певною мірою, на нашу думку, домінує над змістовим компонентом. Це можна пояснити як самою назвою й змістом предмета «Правознавство. Практичний курс» та підручника до нього, так і концептуальними підходами навчальної програми з предмета, що максимально реалізовані авторами в змісті названого підручника.

Висновки. Таким чином, очевидним є те, що у XXI столітті суспільство висуває нові вимоги до освіти в плані формування готової до дії та соціально мобільної особистості. А це означає, що процес навчання має будуватися на основі нових підходів, серед яких чільне місце посідає діяльнісний підхід, який стимулює учнів до самостійності в навчанні й розвиває в них уміння творчо мислити, що є наразі нагальною потребою нашого суспільства.

Оскільки шкільний підручник залишається основним засобом навчання, він має відповідати сучасним вимогам, зокрема містити діяльнісний компонент.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

2. Васьківський М. В. Діяльнісний компонент змісту підручника «Основи автосправи» в умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://undip.org.ua/upload/iblock/683/2_37.pdf

3. Мерем Т. С. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект) / Т. С. Мерем // Педагогічні науки. Випуск 15. – С. 184-186.

4. Пометун О. Правознавство (практичний курс). Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 9 клас / О. Пометун, Т. Ремех. – К.: ПП «Вікторія», 2009. – 31 с.

5. Пометун О. І. Правознавство. Практичний курс: підручник для 9 кл. / О. Пометун, Т. Ремех. – К.: Літера ЛТД, 2009. – 192 с.

6. Пишко О. Л. Роль шкільного підручника з правознавства у формуванні правової компетентності дев'ятикласників / О. Л. Пишко // Проблеми сучас-

ного підручника: зб. наук. праць. Вип. 12 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Національна академія педагогічних наук України; Інститут педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 630 – 637.

7. Ремех Т. Як навчатимемо правознавства дев'ятикласників 12-річної школи у 2009/10 навчальному році / Т. Ремех // Історія України. – 2009. – № 29 – 32. – С. 55 – 59.

8. Чиждова Н. Деятельностный подход в обучении как главное условие реализации ФГОС. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru/library/material/138281/>

9. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа : www.eidos.ru

References

1. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi sered'nyi osvity: [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua>.

2. Vas'kivs'kyu M. V. Diyal'nisnyy komponent zmistu pidruchnyka «Osnovy avtospravy» v umovakh osobystisno oriyentovanoi paradyhmy osvity. – Elektronnyy resurs. – Rezhym dostupu: http://undip.org.ua/upload/iblock/683/2_37.pdf

3. Mehem T. Ye. Diyal'nisnyy pidkhd do navchannya (komunikatyvnyy aspekt) / T. Ye. Mehem // Pedahohichni nauky. Vypusk 15. – S. 184-186.

4. Pometun O. Pravoznavstvo (praktychnyy kurs). Prohrama dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv. 9 klas / O. Pometun, T. Remekh. – K.: PP «Viktoriya», 2009. – 31 s.

5. Pometun O. I. Pravoznavstvo. Praktychnyy kurs: pidruchnyk dlya 9 kl. / O. Pometun, T. Remekh. – K.: Litera LTD, 2009. – 192 s.

6. Pyshko O. L. Rol' shkil'noho pidruchnyka z pravoznavstva u formuvanni pravovoyi kompetentnosti dev'yatyklasnykiv / O. L. Pyshko // Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats'. Vyp. 12 / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]; Natsional'na akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny; Instytut pedahohiky. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – S. 630 – 637.

7. Remekh T. Yak navchatymemo pravoznavstva dev'yatyklasnykiv 12-richnoyi shkoly u 2009/10 navchal'nomu rotsi / T. Remekh // Istoriya Ukrayiny. – 2009. – № 29 – 32. – S. 55 – 59.

8. Chizhova N. Deyatel'nostnyy podkhod v obuchenii kak glavnoye usloviye realizatsii FGOS. [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <http://www.uchmet.ru/library/material/138281/>

9. Khutorskoy A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme [Elektronnyy resurs] / A. V. Khutorskoy. – Rezhim dostupa : www.eidos.ru

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ ДЛЯ 9-ГО КЛАССА

Статья посвящена характеристике деятельностного компонента содержания школьного учебника по практическому курсу правоведения для 9-го класса. Автором с позиций деятельностного подхода охарактеризованы особенности учебника, описаны виды учебной деятельности, составляющие деятельностного компонента содержания образования, определены типы заданий, реализующие деятельностный компонент содержания учебника, определены факторы превалирования деятельностного компонента содержания учебника над смысловым. Приведенные в статье теоретические положения иллюстрируются примерами.

Ключевые слова: *деятельностный компонент, учебник по практическому курсу правоведения, виды учебной деятельности*

THE ACTIVITY-BASED COMPONENT OF THE CONTENT OF A SCHOOL TEXTBOOK ON LAW FOR THE 9TH GRADE

The article is dedicated to the characterization of the activity component content of practical law course textbook for 9th grade. From the position of the activity approach the textbook features are characterized by the author of the article; a description of learning activities containing an activity component of the educational content is given; types of tasks, which are realized through activity-component of the content of the textbook, are identified; factors dominance of the activity component on the semantic content of the textbook are determined. Presented in the paper theoretical notions are illustrated with the examples.

Keywords: *activity component, practical law course textbook, learning activities*

РОЗРОБКА НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З ТЕОРЕТИЧНОЇ ФІЗИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Н. В. Подопрігора,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
докторант кафедри фізики та методики її викладання,
e-mail: npodoprygora@ukr.net

У статті розглядаються науково-методичні засади упровадження компетентісного і діяльнісного підходів через структуру і зміст навчальних посібників з теоретичної фізики для педагогічних університетів з урахуванням пріоритетних тенденцій розвитку вітчизняної вищої освіти та фундаменталізації її змісту.

Ключові слова: вища освіта, педагогічний університет, принцип фундаменталізації змісту освіти, компетентісний і діяльнісний підходи, зміст і структура навчального посібника з теоретичної фізики, міждисциплінарна інтеграція.

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямком розвитку вітчизняної вищої освіти, заснованої на принципах наступності і ступеневості [4], нині визнано її євроінтеграцію. Принципово важливим, у цьому контексті, є підготовка педагогічних кадрів. Підготовка вчителя, який відповідає європейським стандартам професійних компетенцій, – головна мета педагогічних університетів. Це зумовлює реформування вищої педагогічної освіти на всіх її структурних рівнях: розроблення галузевих стандартів; навчальних планів; навчальних програм; підручників, навчальних посібників; форм і методів навчання; контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів, останнє потребує прийняття європейської системи оцінювання результатів навчання – відповідних компетенцій.

Аналіз останніх досліджень. З розвитком компетентісного підходу в освіті з'явилися чисельні публікації, присвячені всебічному філософському та психолого-педагогічному аналізу понять «компетентність» і «компетенція». Зокрема, висвітлюючи проблеми проектування галузевих стандартів з фізики у педагогічній освіті на засадах компетентісного підходу, Г. О. Грищенко дотримується наступної точки зору щодо змісту цих понять: «компетенція – це коло повноважень (визначених законами та іншими актами) якої-небудь організації, установи або посадової особи; в освіті це розглядається як типове завдання діяльності працівника; компетентність – це властивість особи за значенням «компетентний», а в сфері освіти це сукупність особистісних

якостей працівника (знань, умінь, навичок, ціннісно-смыслових орієнтацій, емоційно-вольової регуляції поведінки, мотивації і готовності до діяльності), набутих під час навчання і обумовлених власним досвідом діяльності у певній галузі» [3, с. 50]. Отже, формування і розвиток компетентностей є метою освітніх програм, зміст яких має бути адекватно відображений у відповідних підручниках і посібниках нового покоління.

Компетентності студентів формуються в різних модулях навчальних програм і оцінюються на різних етапах навчання. Студенти, навчаючись, набувають компетентностей. «Рівень компетентностей виражається в термінах результатів навчання. *Результати навчання* – це формулювання того, що студент, як очікується, буде знати, розуміти і/або буде взмозі продемонструвати в кінці періоду навчання» [3, с. 51]. Таким чином, компетентності через результати навчання дозволяють створити освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів, спеціалістів або магістрів.

Досліджуючи проблеми підготовки фахівця високої кваліфікації з позицій формування компетенцій, П. С. Атманчук розглядає проблему ширше і зауважує, що *компетенція* – це потенціальна міра інтелектуальних, духовно-культурних, світоглядних та креативних можливостей індивіда; *компетентність* – виявлення цих можливостей через дію: розв’язування проблеми (задачі), креативна діяльність, створення проекту, обстоювання точки зору тощо; та необхідності мати чітку уяву про міру прогнозованості цієї якості (компетентності). А рівень компетентності фахівця трактує як ступінь досягнення мети, стимул діяльності, критерій оцінки, ціннісні здобутки особистості; характеризує контрольно-стимулюючий компонент процесу навчання, що реалізується на етапах об’єктивізації контролю та проектування наступної діяльності [1, с. 13]. Отже, компетентність проявляє себе через діяльність, тому компетентнісний і діяльнісний підходи до навчання є комплексним утворенням у системі підготовки майбутніх вчителів фізики.

Разом з тим, важливим залишається питання співвідношення компетенцій зі здатністю і готовністю майбутнього вчителя фізики до реалізації здобутої ним кваліфікації у подальшій професійній діяльності. Розглядаючи компетентнісний підхід як умову переходу методичної підготовки вчителів на нові показники якості освіти, В. Д. Шарко вводить поняття *професійно-педагогічної компетентності*, як узагальнене особистісне утворення фахівця, що включає високий рівень його теоретико-методологічної, психолого-педагогічної, методичної і практичної підготовки і є критерієм становлення педагога-професіонала [9, с. 129]. З позицій елементно-структурного аналізу професійно-педагогічної компетентності, якою має володіти вчитель, науковець виділяє три основні компоненти: грамотність (знання про дитину, діяльність у тому числі і пізнавальну, спілкування); вміння як здатність використовувати знання в педагогічній діяльності; професійно значущі особистісні якості [9, с. 131]. Отже, у контексті компетентнісного підходу змінюються завдання щодо планування навчальної діяльності студентів з фізики, виявляється акту-

альним процес створення умов для навчання кожним студентом кваліфікованого здійснювати різні види педагогічної діяльності, у тому числі і пізнавальної.

Формулювання мети статті. Зміни в галузі цілей освіти спонукають до виявлення як змістових так і процесуальних аспектів реалізації компетентнісного підходу до навчання при підготовці майбутній учителів фізики, відображених у відповідних науково-методичних розробках, серед яких чи не найголовніше місце займає принципово оновлений початковий посібник. *Мета* статті полягає у висвітленні ідей практичної розробки навчального посібника з теоретичної фізики для педагогічного університету на засадах компетентнісного підходу до навчання із урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Підручники та навчальні посібники – основні засоби для навчальної діяльності студентів, що здійснюється у вищому навчальному закладі (ВНЗ). Тому зміст і структура цих засобів навчання має враховувати організаційні основи і тенденції розвитку навчального процесу у ВНЗ, що регламентуються Державним стандартом вищої освіти, який передбачає наявність трьох компонент – державної, галузевої та компоненти навчального закладу. Підготовка майбутніх учителів і викладачів фізики у педагогічних університетах здійснюється згідно нині діючих переліків напрямків і спеціальностей підготовки фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр (вчитель фізики основної школи) – напрям 6.040203 Фізика* (Постанова КМ України № 1719 від 13.12.2006); спеціаліст (вчитель фізики старшої школи) – спеціальність 7.04020401 Прикладна Фізика*; магістр (викладач фізики) – спеціальність 8.04020401 Прикладна фізика* (Постанова КМ України № 787 від 27.08.2010), де * – означає, що підготовка фахівців здійснюється для освітньої галузі, але, разом з тим, є визначеною для галузі знань: 0402 Фізико-математичні науки.

Основою для розроблення нового покоління галузевих стандартів для підготовки майбутніх учителів фізики, робота над якими триває й дотепер, є затверджені і погоджені у встановленому порядку складові галузевого стандарту вищої освіти – освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) і освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр – спеціальність 6.010100 Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика, напряму підготовки 0101 Педагогічна освіта (Наказ МОН України № 546 від 02.10.2002) [2]. Концепції підготовки спеціаліста і магістра для спеціальності Фізика* та відповідні ОКХ та ОПП є складовими, які на сьогодні розробляються і затверджуються ВНЗ. Разом з тим, для кожної навчальної дисципліни компоненту державного стандарту вищої освіти ВНЗ доповнюють: навчальний і робочий плани напряму (спеціальності) підготовки, навчальна програма і навчально-методичний комплекс (НМК) дисципліни. Останній є складним структурованим утворенням і за цільовим, змістовим та процесуальним компонентами покликаний врахувати дидактичні і методичні особливості навчання дисципліни у педагогічному університеті. Навчальному

посібнику з теоретичної фізики, який має задовольняти усім вимогам передбачених навчальною програмою дисципліни належить чинне місце у НМК цієї дисципліни.

Новітні дидактичні і методологічні основи підготовки майбутніх вчителів фізики були закладені у галузевому стандарті вищої освіти другого покоління, що враховував поряд із загальними принципами (науковості, наступності, систематичності і послідовності і ін.) принцип діяльнісного підходу та ЗУНівську (знання, уміння, навички) парадигму оцінювання результатів освіти. Розвиток третього покоління стандартів вищої освіти відбувається на засадах компетентнісного підходу, пріоритетності якого для підготовки майбутніх учителів фізики підтверджує, нині затверджений (Постанова КМ України № 1392 від 23.11.2011), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів. Зміни цільової компоненти фізичної освіти зумовлюють необхідність забезпечення системою освіти більш повного, особистісного і соціально інтегрованого результату відображеного у відповідній кваліфікації, визначеною сукупністю відповідних компетенцій. Отже, цілеутворюючими та змістовоутворюючими компонентами сучасного посібника з теоретичної фізики для педагогічного університету мають бути компетенції, визначені відповідною ОКХ майбутнього вчителя і/або викладача фізики; структура, обсяг та змістове навантаження – ОПП, навчальним і робочим планами, навчальною програмою дисципліни тощо.

Нині зазнали і кардинальних змін основні підходи до створення навчальних програм дисциплін, що обумовлено запровадженням кредитно-модульної системи організації навчання студентів у ВНЗ та оцінки їх знань за принципами Європейської системи трансферу оцінок (ECTS), що узгоджуються із сучасними методологічними принципам та визначають переорієнтацією організації навчального процесу з суто лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану та особистісно-орієнтовану форми. За таких умов навчальна програма з теоретичної фізики має ґрунтуватись на принципах модульного навчання студентів, що задовольняють як загальним дидактичним принципами: цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання інтегруючих, комплексних та частинних дидактичних цілей; повноти навчального матеріалу в модулі; реалізації зворотного зв'язку, науковості, наступності та доступності передачі інформаційного та методичного матеріалу так і вузькоспрямованим принципам. До останніх ми відносимо наступні принципи: *предметного підходу* до побудови змісту навчання; *фундаментальності* навчального змісту в модулі; *діяльнісного підходу* для формування комплексної дидактичної цілі; *функціональності змісту навчання*, що обумовлює спрямованість інтегруючої дидактичної цілі на розвиток умінь і навичок з реалізації конкретної функції професійної діяльності фахівця; *компетентнісного підходу*, що уможливилує формування і розвиток відповідних ключових, предметної і професійно-педагогічної компетентностей. Навчальний посібник

узгоджений з модульною програмою дисципліни покликаний допомогти не лише у формуванні відповідних компетентностей через організацію з його допомогою різноманітних видів навчальної діяльності студентів, а й у вирішенні глобальної проблеми продуктивної адаптації майбутнього вчителя фізики у подальшій професійній діяльності через систему завдань з фізики, розв'язування яких є варіативним щодо вибору методу їх розв'язання. Апроксимація методів наукового пізнання природи під час математичного моделювання фізичних процесів і явищ на методи навчання фізики сприятиме формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізики.

Разом з тим, шляхи вирішення зазначених проблем закладені у сучасних тенденціях розвитку освіти, заснованих на фундаменталізації її змісту, орієнтованого на підвищення якості і розвитку особистості, що є головною умовою конкурентоздатності майбутнього фахівця, діалектичним поєднанням фундаментальної теоретичної підготовки і практико-орієнтованих прикладних знань. В освітній практиці, як зазначає В.В. Краєвський, нині існують три основні концепції формування змісту освіти: сциєнтична, холістична й культурологічна [5].

В основу *сциєнтичної* концепції покладена абсолютизація ролі науки у формуванні культури людини, а отже, змістом фізичної освіти у ВНЗ повинні стати педагогічно адаптовані основи наук. Такий підхід є близьким до традиційного, і вимагає зближення змісту педагогічно адаптованих основ наук із сучасними науковими досягненнями і відкриттями, в ній наукове знання є найвищою культурною цінністю. Проте така абсолютизація часто нівелює здатності студентів до самоосвітнього розвитку і творчості – невід'ємними складовими змісту фундаментальної фізичної освіти.

Усі, нині діючі, державні стандарти вищої освіти в основу навчання закладають самостійну, творчу роботу студента, за нормативними вимогами на самостійну роботу має відводитись 50-60% навчального часу. Подібні норми запроваджені й у структурі навчального навантаження студента за системою ECTS де індивідуальна робота визнана одним з основних чинників освіти. Ці вимоги необхідно враховувати під час наповнення змістом посібника. Фактичний матеріал винесений на самостійне опрацювання студента має бути не лише якомога повніше представленим у змісті посібника, але й не виключати можливостей пошуку додаткової інформації з інших першоджерел, рекомендованих робочою програмою дисципліни. Належним чином організована самостійна робота студента, відображена у структурі і змісті посібника уможливорює формування у студентів педагогічних університетів одну з головних ключових компетентностей – уміння вчитися. Разом з тим, слід враховувати, що існують об'єктивні перепони у педагогічній адаптації до шкільних умов сучасних наукових досягнень і відкриттів у галузі фізичних знань. Визначена ОПП можливість формування змістовної компоненти навчальних програм та навчально-методичних комплексів дисциплін кожною

кафедрою ВНЗ самостійно залежно від потреб, вимог й можливостей сьогодення покликана розв'язати зазначені проблеми.

Холістична концепція виходить з припущення, що сукупність знань, умінь і навичок необхідна для формування і розвитку різносторонньої особистості. У дидактиці фізики це відображено передусім у діяльнісному підході до навчання. Проте, лише за таких умов, фундаментальна освіта традиційно сприймається виключно як більш поглиблена підготовка з основоположних галузей науки, а на сучасному етапі як поєднання основоположних гуманітарного і природничо-наукового знання. Разом з тим, в межах даної концепції, ще потребує подальшого уточнення виокремлення такого гуманітарного і природничо-наукового знання як на методологічному, так і на теоретико-практичному рівнях. Фундаментальність освіти в даній концепції досягається на основі організації і цілісної єдності природничо-наукової і гуманітарної складових через *міждисциплінарну інтеграцію* зв'язків, цілісне (холістичне) світорозуміння, світосприйняття і світогляд.

Культурологічна концепція презентує зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний культурі людства в усій структурній повноті і передбачає все більшу орієнтацію фізичної освіти на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, природи і призначення самої людини. Саме це повинно допомогти людині самостійно знаходити і приймати відповідні рішення в умовах невизначеності, в критичних і стресових ситуаціях, а також у тих випадках, коли людина стикається з новими дуже складними природними і соціальними явищами. З огляду на ці ідеї ми вбачаємо за потрібне включення до змісту навчальних посібників з фізики навчального матеріалу з екологічного виховання студентів для формування ключових компетентностей – загальнокультурної і здоров'язбережувальної, які виявлятимуть себе як у професійній діяльності вчителя фізики, так і у повсякденному житті.

Аналіз перелічених типів концепцій формування змісту освіти на засадах її фундаменталізації вказує на актуальність збалансованого їх поєднання щодо змісту фізичної освіти у підготовці фахівців вищої кваліфікації. Відшукування методичних шляхів такого поєднання є однією з проблем, яку потрібно вирішувати.

Теоретична фізика – фундаментальна наука, що містить у собі найбільшу кількість фізичних теорій, є фундаментом знань про характер процесів та явищ. У педагогічному університеті теоретична фізика як навчальна дисципліна відіграє вирішальну роль у завершенні підготовки працівника вищої кваліфікації – фізика, формує науковий світогляд майбутнього вчителя і/або викладача, який повинен мати цілісні уявлення про сучасну картину світу, вміти розв'язувати практичні і теоретичні задачі сучасної фізики, бути підготовленим до сприймання нових ідей.

У рекомендаціях МОН України, щодо видання навчальної літератури для вищої школи зазначається, що підручники і навчальні посібники є норма-

тивними виданнями з відповідним грифом МОНУ. Присвоєння грифа означає, що підручник або навчальний посібник відповідає встановленим вимогам, зокрема, змісту навчальної програми дисципліни, дотримання умов щодо обсягу та належного технічного оформлення (Накази МОНУ № 588 від 27.06.2008; № 11 від 10.01.2009). Для педагогічних ВНЗ рекомендованим видом видання є навчальний посібник з огляду на можливість варіювання та інтегрування його змісту.

Реалізацію компетентнісного підходу до навчання теоретичної фізики ми пропонуємо уможливити через структурування змісту посібника щодо його узгодженості із відповідними формами організації навчальної діяльності студентів: курс лекцій, практикум з розв'язування задач, запитання і завдання для організації самостійної роботи, довідниковий матеріал, покажчики (іменний або предметний) для орієнтації у тексті книги. Позитивним аспектом у формуванні ключових, предметної і професійно-педагогічної компетентностей студентів на лекційних заняттях з теоретичної фізики є їх соціалізація, пристосування до однакових вимог, визначення напрямків особистісного вдосконалення. Проте, є й негативні чинники такої форми аудиторної роботи – низька результативність спричинена неможливістю врахування різного ступеню підготовленості та психологічних особливостей кожного студента. Групова форма роботи, що реалізується на практичних заняттях сприяє удосконаленню комунікативних умінь, підвищує об'єктивність самооцінки, спонукає до колективних дій та діалогу, активізує навчально-пізнавальну діяльність. Індивідуальна форма роботи, реалізована через систему індивідуальних завдань, враховує індивідуальні особливості та відповідний рівень підготовки студентів, сприяє становленню їх самостійності та відповідальності, проте, не сприяє спілкуванню. Отже, відображення у змістові посібника навчального матеріалу щодо реалізації різноманітних форм роботи студентів сприятиме формуванню компетентностей.

Разом з тим, слід враховувати, що навчальний посібник з теоретичної фізики для педагогічних університетів має забезпечувати єдність і наступність між окремими розділами теоретичної фізики та дисциплінами професійної і практичної підготовки майбутніх вчителів і/або викладачів фізики через реалізацію внутріпредметної і міждисциплінарної інтеграції зв'язків, що сприятимуть формуванню професійно-педагогічної компетентності. Теоретична фізика – нормативна навчальна дисципліна для бакалаврів та спеціалістів і варіативна для магістрів у циклі дисциплін професійної і практичної підготовки, що уможливлює інтеграцію з іншими, найвірогіднішими, на нашу думку, дисциплінами: для бакалаврів – математичні методи фізики [6], загальна фізика, методика навчання фізики; спеціалістів – вибрані питання загальної фізики, методика навчання фізики, олімпіадні задачі з фізики [7], історія фізики; магістрів – фізика твердого тіла, фізика напівпровідників. Під час написання навчального посібника з теоретичної фізики для педагогічного університету [8] ми намагалися, щоб в книзі, за можливості, відслідкову-

вались відповідні міждисциплінарні зв'язки, що уможливило розв'язання проблеми адаптації фундаментального фізичного знання до шкільних умов.

Висновки. Результати дослідження щодо пошуку шляхів розробки навчальних посібників з теоретичної фізики для педагогічних університетів на засадах компетентнісного підходу виявили: Компетентності через результати навчання дозволяють створити освітньо-професійну програму підготовки бакалаврів, спеціалістів або магістрів, отже, формування і розвитку компетентностей є метою навчальної програми дисципліни, зміст якої має бути адекватно відображений у відповідних посібниках нового покоління; У контексті компетентнісного підходу змінюються завдання щодо планування навчальної діяльності студентів з теоретичної фізики, виявляється актуальним процес створення умов для навчання кваліфіковано здійснювати різні його види, у тому числі пізнавальної, відображених у структурі і змісті посібника; Компетентність виявляє себе через діяльність, тому компетентнісний і діяльнісний підходи є комплексним утворенням у системі підготовки майбутніх вчителів фізики, реалізованих на основі фундаменталізації змісту освіти; Міждисциплінарна інтеграція змісту посібника з теоретичної фізики зі змістом дисциплін професійної і практичної підготовки майбутніх вчителів фізики сприятиме формуванню їх професійно-педагогічної компетентності.

Разом з тим, важливим залишається питання співвідношення компетенцій зі здатністю і готовністю майбутнього вчителя фізики до реалізації здобутої ним кваліфікації у подальшій професійній діяльності, що є перспективою розвитку досліджуваної проблеми.

Література

1. Атаманчук П. С. Компетентнісний підхід у становленні майбутнього вчителя фізики / П. С. Атаманчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Педагогічні науки). – Умань, 2012. – Ч.4. – С. 9-17.
2. Галузеві стандарти вищої освіти. Педагогічна освіта. Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – Ч.2. – 74 с.
3. Грищенко Г. О. Проектування стандартів педагогічної освіти з використанням компетентнісного підходу / Г. О. Грищенко // Актуальні проблеми підготовки вчителів природничо-наукових дисциплін для сучасної загальноосвітньої школи: всеукр. наук.-практ. конф., 18-19 жовт. 2012 р.: тези доп. – Умань, 2012. – С. 49-51.
4. Законодавство України: [Електронний ресурс] / Закон «Про вищу освіту» // Верховна Рада України; Закон від 17.01.2002 № 2984-III. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>. Документ 2984-14, чинний, поточна версія – Редакція від 10.02.2010, підстава 1798-17.
5. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Ученик / Краевский В. В. – М.: Академия, 2003. – 256 с.

6. Подопригора Н. В. Математичні методи фізики: [навч. посібник] / Садовий М. І., Подопригора Н. В., Трифонова О. М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 300 с. (Гриф МОНУ №1/11-3130 від 06.03.12).

7. Подопригора Н. В. Розв'язування олімпіадних задач з фізики: [навч. посібник] / Вовкотруб В. П., Ковальов І. З., Подопригора Н. В. – Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2007. – 236 с. (Рекоменд. МОНУ №11/18.2-1259 від 14.06.02).

8. Подопригора Н. В. Термодинаміка і статистична фізика: [навч. посібник] / Волчанський О. В., Подопригора Н. В., Гур'євська О. М. – Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 428 с. (Гриф МОНУ №1/11-12975 від 08.08.12).

9. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: Монографія / Шарко В. Д. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2006. – 400 с.

References

1. Atamanchuk P. S. Kompetentnisnyi pidkhid u stanovlenni maibut'nogo vchytelia fizyky [The Competence Approach in the Education of a Future Teacher of Physics] (Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2012) The collection of the advanced studies; 4, pp. 9-17.

2. Industry standards of higher education. Pedagogical education. Pedagogics and method of secondary education. Physics. Part 2: Educationally professional program of education of a bachelor (Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2003), p. 74.

3. Hryshchenko H. O. Proektuvannia standartiv pedahohichnoi osvity z vykorystanniam kompetentnisnogo pidkhodu [Planning of Standards of Pedagogical Education with the Use of the Competence Approach] (Uman, On October, 18-19, 2012) Topical Issues of Education of Teachers of Naturally Scientific Disciplines for a Modern Comprehensive School. The all-Ukrainian scientific-practical conference, pp. 49-51.

4. A law «On higher education» (Verkhovna Rada of Ukraine; A law from 17.01.2002 № 2984-III), available in the electronic resource: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

5. Kraevskii V. V. General Fundamentals of Pedagogy (Academia publishing house, Moscow, 2003), p. 256.

6. Podopryhora N. V., Sadovyi M. I., Tryfonova O. M. The Mathematical Methods of Physics (Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad, 2012), p. 300(ukr).

7. Podopryhora N. V., Vovkotrub V. P., Koval'ov I. Z., Solutions of the Olympiad Tasks on Physics (Avanhard publishing house, Kirovohrad, 2007), p. 236 (ukr).

8. Podopryhora N. V., Volchanskyi O. V., Hur'evska O. M. Thermodynamics and Statistical Physics (Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Kirovohrad, 2012), p. 428(ukr).

9. Sharko V. D. Methodical Preparation of a Teacher of Physics under the Conditions of Continuous Education (Kherson State University, 2006), p. 400 (ukr).

Подопригора Н. В.

РАЗРАБОТКА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ФИЗИКЕ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье рассматриваются научно-методические основы внедрения деятельностного и компетентностного подходов через структуру и содержание учебных пособий по теоретической физике для педагогических университетов с учетом приоритетных тенденций развития отечественного высшего образования и фундаментализации его содержания.

Ключевые слова: *высшая школа, педагогический университет, принцип фундаментализации содержания образования, деятельностный и компетентностный подходы, структура и содержание учебных пособий по теоретической физике, междисциплинарная интеграция.*

Podopryhora N. V.

THE DEVELOPMENT OF TEXTBOOKS ON THEORETICAL PHYSICS FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITIES BASED ON THE COMPETENCE APPROACH

In the article, the scientifically-methodical bases of introduction to the activative and competent approaches are examined through the structure and the content of textbooks on theoretical Physics for pedagogical universities. The priorities of home higher education and fundamentalization of its content trends were taken into account. It is stated that it is allowed to create the educationally-professional program of preparation of bachelors, specialists or masters through the studies results. The presentation of the content of textbooks performed after the types of organization of educational activity will assist the realization of the conceptions education principles. The interdisciplinary integration content of a manual and a content of disciplines of the professional and the practical preparation of future teachers of Physics will assist to form a professionally-pedagogical competence. However, the important issue is remained by the correlation of competences with a capacity and readiness of a future teacher of Physics for the realization of the qualification obtained by him/her in the further professional activity.

Keywords: *the higher education, a pedagogical university, the principle of fundamentalization of education content, the activative and the competent approaches, the structure and the content of theoretical Physics text-books, the interdisciplinary integration.*

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОГО ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ ТА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПОСІБНИКУ ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Т. К. Полонська,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник лабораторії навчання іноземних мов,

Інститут педагогіки НАПН України

Актуальність викладеного у статті матеріалу обумовлена трансформаційними змінами, що відбуваються в освітній галузі України. Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування національної освіти і передбачає приведення його у відповідність із сучасними потребами учня й суспільства. Запровадження профільного навчання у старшій школі зумовило диференціацію змісту навчання іноземних мов відповідно до базового і профільного рівнів. Одним із важливих компонентів профільного навчання іноземної мови є елективні курси, зміст яких має бути відображений у відповідних навчальних посібниках. Такі посібники призначено для розширення і поглиблення знань старшокласників з іноземних мов, які передбачено навчальними програмами і викладено в базових підручниках.

Ключові слова: *профільне навчання, зміст іноземної освіти, конструювання, елективний курс, навчальний посібник.*

Постановка проблеми. Економічний, політичний та культурний розвиток України, розширення міжнародних зв'язків зумовлюють інтеграцію іноземної мови (ІМ) в усі сфери життєдіяльності нашого суспільства. Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, не залишили осторонь і питання навчання іноземних мов учнів профільної школи. Профільне навчання іноземної мови – це цілеспрямована підготовка учнів до подальшої навчальної і/або професійної діяльності, пов'язаної з використанням ІМ як об'єкта майбутньої (професійної) діяльності або як засобу професійної комунікації.

Головна мета навчання іноземної мови у старшій (профільній) школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетентності – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і письмовій формі в межах сфер і тематики, визначених навчальною програмою для кожного профілю, дотримуючись традицій і норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається.

Одним із чинників досягнення цієї мети є зміст навчання ІМ, який постійно перебуває під пильною увагою дидактів і методистів. Зміст навчання ІМ диференціюється відповідно до навчальних профілів, забезпечуючи як загальноосвітню підготовку учнів, для яких ІМ вважається базовим загально-

освітнім предметом, так і профільну поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти змісту навчання іноземних мов у старшій школі висвітлюються в роботах багатьох провідних вітчизняних і зарубіжних методистів: Н. П. Басай, І. Л. Бім, О. І. Вишневського, Н. Д. Гальскової, Н. І. Гез, Л. Я. Зені, С. Ю. Ніколаєвої, Ю. І. Пассова, В. Г. Редька, Г. В. Рогової, Н. К. Скляренко, К. Anstrom, J. D. Brown, C. J. Brumfit, J. Harmer, J. C. Richards та ін. Що ж стосується дослідження змісту навчання ІМ через елективні курси, то таких авторів досить мало: А. О. Колесников, О. В. Конобеєв, Т. К. Полонська, В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв, М. О. Столба. У роботах цих авторів розкриваються лише окремі аспекти проблеми, зокрема: концептуальні основи розроблення елективних курсів з ІМ, створення програм до елективних курсів, принципи добору змісту профільного навчання ІМ у рамках елективних курсів. Питання ж конструювання змісту іншомовних елективних курсів та його реалізації в навчальних посібниках для учнів профільної школи залишилися поза увагою дослідників.

Формулювання мети статті. Метою статті є схарактеризувати складники змісту іншомовних елективних курсів і показати способи його організації в навчальних посібниках з елективних курсів для учнів старших класів ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах модернізації шкільної освіти елективні курси (ЕК) є одним із важливих складників профільного навчання іноземної мови учнів старших класів. Елективні курси – це обов’язкові курси за вибором учнів із компонента навчального закладу, які входять до складу профілю навчання. Елективні курси з ІМ покликані сприяти самовизначенню старшокласника щодо вибору ним подальшої професійної діяльності, пов’язаної з іноземною мовою; створювати позитивну мотивацію навчання ІМ на запланованому учнем профілі; знайомити учнів із провідними видами діяльності в галузі іноземної філології; активізувати пізнавальну діяльність учнів з ІМ; підвищувати інформаційну та комунікативну компетентності школярів з ІМ.

Метою іншомовних ЕК у старшій школі (10-11 класи) є розширення знань, вироблення специфічних умінь і навичок, знайомство з новими галузями науки в межах обраного профілю, орієнтація на індивідуалізацію навчання та соціалізацію учнів, на підготовку до усвідомленого й відповідального вибору майбутньої професійної діяльності, пов’язаної зі знанням іноземної мови.

У профільних класах ЕК виступають одним із шляхів диференційованого підходу до навчання іноземної мови. У непрофільних класах, де предмет «Іноземна мова» є основним, елективні інтегровані курси з ІМ забезпечують реалізацію міжпредметних зв’язків і повторення раніше вивченого матеріалу, а також сприяють засвоєнню нового навчального матеріалу.

Класифікація елективних курсів з іноземних мов відображає їх місце в освітньому процесі та основну мету, відповідно до якої здійснюється добір змісту навчання ІМ.

Традиційно під змістом навчання в найбільш загальному сенсі розуміється все те, «чого слід навчати учнів». У теорії навчання іноземних мов досі немає єдиної точки зору на проблему складників змісту навчання ІМ.

Так, наприклад, І. Л. Бім до базового складу компонентів змісту навчання ІМ відносить три аспекти:

- мовний аспект (засоби мови і мовлення: фонетичні, лексичні, граматичні – і навички оперування ними);
- процесуальний аспект (навички й уміння в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі – а також способи оволодіння ними);
- предметний аспект (сфери, ситуації, проблеми, теми спілкування в межах чинних програм тощо) [1].

Традиційно в методиці виділяється три основних компоненти змісту навчання: лінгвістичний, психологічний і методологічний [5].

Лінгвістичний компонент об'єднує мовний і мовленнєвий матеріал, який підлягає засвоєнню, включаючи соціокультурний і лінгвокраїнознавчий.

Психологічний компонент включає формування в учнів мовленнєвих навичок і вмінь користуватися іноземною мовою в комунікативних цілях.

Методологічний компонент пов'язаний з оволодінням учнями основними прийомами навчання, певними алгоритмами виконання завдань, пізнанням нового матеріалу, розвитком самостійної роботи.

Український методист С. Ю. Ніколаєва, проаналізувавши й узагальнивши компоненти змісту навчання ІМ, запропоновані різними дослідниками (І. Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез та ін.), визначає чотири складники такого змісту у двох аспектах: предметному і процесуальному.

1. *Предметний аспект*: сфери і види спілкування, функції, психологічні та мовленнєві ситуації і ролі, невербальні засоби спілкування; комунікативні цілі і наміри; теми, проблеми і тексти.

Процесуальний аспект: мовленнєві вміння (аудіювати, говорити, читати, писати) і вправи для їх розвитку; відповідні знання.

2. *Предметний аспект*: лінгвосоціокультурний матеріал (країнознавчий і лінгвокраїнознавчий); соціальні ситуації.

Процесуальний аспект: навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх формування; уміння вступати в комунікативні стосунки, орієнтуватися в соціальних ситуаціях і керувати ними, вправи для їх розвитку; відповідні знання.

3. *Предметний аспект*: мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний для навчання техніки читання і письма).

Процесуальний аспект: навички оперування мовним матеріалом і вправи для їх формування; відповідні знання.

4. *Предметний аспект*: навчальні і комунікативні стратегії.

Процесуальний аспект: уміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями; вправи для їх розвитку; відповідні знання [4, с. 100 – 109].

Інший вітчизняний методист В. Г. Редько розширює компонентний склад змісту навчання ІМ, доповнюючи предметний і процесуальний аспекти *мотиваційним*.

На думку дослідника, *мотиваційний аспект* передбачає соціальні та пізнавальні мотиви оволодіння іноземною мовою. *Соціальні мотиви* пов'язані з прагненням старшокласників оволодіти іноземною мовою для здійснення спілкування з іншомовним світом. Значна увага також приділяється бажанню особистості утвердитися в суспільстві, усвідомити соціальну значущість освіченої людини, здобути авторитет, знайти престижну роботу в майбутньому тощо. В основу *пізнавального мотиву* закладено постійне прагнення до пізнання. Мотивація учня може визначатися зовнішніми і внутрішніми мотивами. Зовнішні мотиви не пов'язані зі змістом навчального матеріалу (мотив обов'язку, мотиви оцінки, власного благополуччя, відсутність бажання навчатися), а внутрішні, навпаки, пов'язані зі змістом навчального матеріалу (пізнавальні і навчально-пізнавальні мотиви) [3, с. 59 – 61].

Отже, такі складники, як мовний матеріал, знання, уміння й навички, тематика, тексти і мовні поняття, не притаманні рідній мові, знаходять своє відображення в більшості класифікацій змісту навчання провідних вітчизняних і зарубіжних методистів.

На нашу думку, до змісту навчання ІМ у межах елективних курсів також мають входити зазначені вище компоненти. Проте варто враховувати і багатофункціональну спрямованість елективних курсів, що носять інтегрований та особистісно орієнтований характер. Конструюючи зміст елективних курсів, слід зважати на їх інтеграцію зі змістом навчальних програм із шкільних предметів, які вивчаються іноземною мовою.

Під поняттям «конструювання змісту елективних курсів» ми розуміємо процес розроблення та деталізації системи знань учнів, розвитку ціннісного ставлення до об'єктів світу і визначення взаємозв'язків між ними з метою забезпеченості цілісності та цілеспрямованості елективного курсу. Зміст елективного курсу має, з одного боку, відповідати пізнавальним можливостям учнів, а з іншого, надаючи старшокласникам можливості здобувати досвід діяльності на рівні підвищених вимог, розвивати їхню навчальну мотивацію. Цілісність буде визначатися через відповідність і взаємозв'язок мети, змісту і результатів засвоєння елективного курсу.

Технологія конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови – це діяльність учителя щодо вирішення поставлених ним завдань і досягнення певних результатів на кожному з чотирьох етапів: аналітичному, конструктивному, оцінювальному та етапі експертизи.

Основними завданнями аналітичного етапу є визначення освітніх запитів учня і цілей профілю «іноземна філологія»; установлення взаємозв'язку між змістом профільного курсу і можливостями елективного курсу. *Зміст діяльності вчителя* на цьому етапі полягає в аналізі концепції профільного навчання ІМ, Державного стандарту освіти і Базового навчального плану;

проведенні анкетування учнів. *Результатом* етапу має стати підготовка пояснювальної записки до елективного курсу; формулювання цілей та завдань іншомовного елективного курсу.

Основні завдання конструкторського етапу полягають у розробленні змісту ЕК (доборі автентичних текстів, творчих завдань тощо) на основі сукупності принципів, джерел, що відображають сутність профільного навчання ІМ. *Змістом діяльності вчителя* є визначення основних понять ЕК, форм організації занять, списку літератури для учнів, інформаційно-комп'ютерної бази до елективного курсу; розроблення тематики проєктів, створення фонду творчих завдань тощо. *Результат* передбачає виділення основних понять ЕК; навчально-тематичне планування; визначення форм організації занять; розроблення і добір завдань, текстів тощо.

Основними завданнями оцінювального етапу є визначення форм і методів оцінки результативності засвоєння учнями змісту елективного курсу. До *змісту діяльності вчителя* віднесено розроблення форм проміжного і підсумкового контролю, вимог до результатів засвоєння ЕК та критеріїв їх оцінки. *Результатом* етапу є підготовка пакета контрольно-вимірювальних матеріалів і розроблення критеріїв оцінки засвоєння змісту ЕК.

До *основних завдань етапу експертизи* належить визначення якості сконструйованої програми ЕК та встановлення відповідності змісту програми цілям профілю і потребам учнів. *Зміст діяльності вчителя* полягає у проведенні діагностики впливу змісту ЕК на академічні та творчі досягнення учнів; в організації анкетування щодо виявлення ступеню задоволеності учнів і педагогів змістом ЕК. *Результатом* етапу є корекція і затвердження навчальної програми ЕК методичною радою школи.

При реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови комплекс розроблених завдань і проблем, що складають змістове ядро ЕК, дозволяє старшокласнику зробити усвідомлений вибір майбутнього освітньо-професійного шляху, а також сприяє рівню сформованості досвіду його творчої діяльності та дослідницьких умінь.

Технологія конструювання змісту елективних курсів служить основою для розроблення вчителем навчальної програми певного ЕК. Звичайно, розроблення навчальних програм є справою вчених і досвідчених методистів, проте сьогоdnішній стрімкий темп розвитку педагогічної науки, лавиноподібне впровадження інновацій в освіту вимагає від учителя проєктувальних умінь зі складання навчальної програми із свого предмета.

Результативність технології конструювання змісту елективних курсів та його впливу на досягнення цілей профільного навчання ІМ можна перевірити з допомогою певних критеріїв і показників. Зокрема пропонуються три критерії результативності: особистісно-сміслові ставлення учня до змісту ЕК; сформованість способів пізнання; сформованість досвіду творчої діяльності учнів. Показниками результативності цих критеріїв виступають різні види

навчальної діяльності школяра та його вміння (табл. 1).

Таблиця 1

**Результативність технології конструювання
змісту елективних курсів у профільному навчанні**

№ з/п	Критерії результативності	Показники результативності
1.	Особистісно-сміслове ставлення учня до змісту елективного курсу	інтерес до змісту профільного предмета; обґрунтування майбутнього професійного вибору; різноманітність видів навчальної діяльності, в якій задіяний учень
2.	Сформованість способів Пізнання	уміння складати план дослідження; уміння аналізувати літературу; уміння визначати проблему і формулювати її; уміння аргументувати свою точку зору; уміння використовувати зміст різних дисциплін при вирішенні однієї проблеми
3.	Сформованість досвіду творчої діяльності учнів	уміння пропонувати декілька способів вирішення одного завдання, проблеми; уміння запропонувати обговорення (доказ) в нетрадиційній логіці; уміння планувати й організовувати дослідження

Зміст навчання ІМ відтворюється головним чином в підручнику, який є основним засобом навчання і важливим механізмом реалізації вимог суспільства (Н. П. Басай, В. М. Плахотник, В. Г. Редько, Н. К. Складенко та ін.). Що стосується змісту іншомовних елективних курсів, то основним засобом його реалізації має бути, на нашу думку, навчальний посібник.

Вважаємо, що основу структури іншомовного елективного курсу може скласти модульно-рейтингова система. Під модулем у дидактиці прийнято розуміти «відносно завершений за змістом елемент навчання». Як зазначає І. Л. Бім, «модульне навчання передбачає зміну форми подання навчального матеріалу, який структурується на відносно самостійні блоки-модулі, що має надати освітньому процесу більшої гнучкості та адаптивності» [1, с. 79]. Модульний характер дає можливість учням і вчителю обирати й чергувати, на свій розгляд, самостійні завершені навчальні одиниці – модулі, що сприятиме розвитку пізнавальної самостійності школярів, а також полегшить формування їхніх індивідуальних навчальних планів.

На нашу думку, модульний поділ іншомовних елективних курсів найраціональніше здійснювати за тематикою, тобто модулями виступатимуть спеціальні предметні розділи, дібрані на основі аналізу Державного стандарту і навчальної програми з іноземних мов.

Оцінювання досягнень учнів за подібної форми організації навчального процесу можна здійснювати в балах за накопичувальним принципом, як це, наприклад, пропонується в таблиці 2 [2].

Таблиця 2

Оцінювання навчальних досягнень учнів з елективного курсу

№ з/п	Об'єкт контролю (види мовленнєвої діяльності)	Кількість балів
1.	Говоріння / уміння в говорінні: діалогічне мовлення / уміння в діалогічному мовленні; монологічне мовлення / уміння в монологічному мовленні	10 10
2.	Аудіювання / уміння в аудіюванні	20
3.	Читання / уміння в читанні	20
4.	Письмове мовлення / уміння в письмовому мовленні	20
5.	Лексично-граматичні знання й уміння	20
Усього:		100

Оскільки одним із найперспективніших способів організації навчання ІМ в рамках елективних курсів ми вважаємо модульно-рейтингову систему, то саме її візьмемо за основу проектування дворічного елективного курсу з англійської мови для учнів 10-11 класів профільної школи «Культура і мистецтво Великої Британії».

Для кожного модуля цього курсу передбачається описати цілі, завдання та заплановані результати навчання, в яких важливо відобразити знання, уміння й навички (перш за все, мовні знання та навички і мовленнєві вміння), що мають бути сформовані в учнів у результаті вивчення модуля.

На основі проведеного добору предметного змісту навчання орієнтовно виділяємо такі теми елективного курсу «Культура і мистецтво Великої Британії», які будуть об'єднані в окремі модулі та структуровані в однойменний навчальний посібник:

1. Мови країн Великої Британії.
2. Сучасна англійська література.
3. Світ британського живопису і його творів.
4. Театральне мистецтво.
5. Музична Британія.
6. Кінематограф.
7. Народне мистецтво.
8. Знамениті музеї, картинні галереї, бібліотеки.
9. Культурні традиції відомих британських університетів.
10. Видатні вчені і винахідники країни.
11. Дім британця – його фортеця.
12. Британська символіка і національна пам'ять.

13. Британська монархія: звичаї і традиції.
14. Національні свята і народні традиції.
15. Засоби масової інформації як носії британської культури.
16. Національна кухня країн Великої Британії.
17. Життя сучасної британської молоді.
18. Субкультура (скінхеди, рокери, панки, древо, інді тощо).

Ми зазначаємо «орієнтовно», тому що остаточний варіант кількості та назв модулів і тем буде встановлено після аналізу проведеного опитування старшокласників щодо їхніх інтересів до тих чи інших тем.

Кожен модуль є незалежною навчальною одиницею, що уможливорює їх вивчення в довільному порядку. Крім того, кожен модуль складається з кількох тем, які також можна чергувати за бажанням учнів, долучати теми з інших модулів, пропускати деякі теми і модулі тощо.

Вивчення кожного модуля ЕК із навчального посібника включає в себе дві частини. *Перша частина*, що стосується організації матеріалу, нагадує підручник і складається з різних тем, містить автентичні тексти, завдання до них, вправи тощо. У межах цієї частини старшокласники розширюють свій лексичний запас, здобувають спеціальні знання, проводять дискусії, розбирають проблемні питання і ситуації з реального життя. *Друга частина* призначена для використання в усіх модулях. Передбачені в цій частині завдання орієнтують учнів на вихід у практичну діяльність.

Невід'ємною частиною кожного модуля має бути проектна діяльність, котра також спрямовує на знайомство з основами практичної діяльності. Як зазначає І. Л. Бім, метод проектів являє собою систему прийомів послідовної діяльності, а саме: визначення теми; постановка проблеми; визначення шляхів її розв'язання і характеру особистої участі в цьому; самостійний пошук потрібної інформації; організація/оформлення інформації з метою пред'явлення її іншим учасникам проекту; колективне обговорення інформації; корекція, пошук додаткової інформації; оформлення кінцевого продукту (реферат, доповідь, колаж, відеофільм тощо); підготовка виставки, конференції та ін.; презентація продукту (як правило, публічна, наприклад, у школі із запрошенням гостей – учнів інших класів/шкіл, учителів, батьків та ін.) [1, с. 90].

Метод проектів дозволяє створювати на заняттях з іноземної мови дослідницьку, творчу атмосферу, де кожен учень залучається до активного творчого пізнавального процесу на основі методики співпраці. Ця технологія дозволяє поєднувати всі режими роботи: індивідуальний, парний, груповий, колективний. Проектний метод сприяє активізації всіх сфер особистості старшокласника: інтелектуальної, емоційної, практичної діяльності, а також дозволяє підвищити продуктивність навчання, його практичну спрямованість.

Висновки. Отже, змісту іншомовних елективних курсів притаманна більшість складників змісту профільного навчання іноземних мов учнів старших класів. Проте, зважаючи на інтегрований та особистісно орієнтований характер елективних курсів, конструювання змісту навчального посібника з ЕК

має істотні відмінності від дидактичних і методичних засад конструювання змісту підручника. Одним із найбільш перспективних способів організації навчання ІМ в рамках елективних курсів є, на наш погляд, модульно-рейтингова система, яка враховує варіативність навчальної програми того чи іншого ЕК, потреби і нахили школярів, необхідність здійснення зв'язку між старшою і вищою школою.

Література

1. Бим И. Л. Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы. Проблемы и перспективы / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 2007. – 168 с.
2. Биболетова М. З. Модульно-рейтинговая форма реализации профильного обучения иностранному языку в старших классах / М. З. Биболетова, Н. П. Грачева, Н. Н. Трубанева [и др.] // Иностр. яз. в shk. – 2006. – № 8. – С. 2 – 13.
3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.]; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2013. – 360 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. класич., пед. і лінгвіст. ун-тів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борещька [та ін.]; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
5. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

References

1. Bim I. L. Profilnoye obucheniye inostrannym yazykam na starshey stupeni obshcheobrazovatelnoy shkoly. Problemy i perspektivy / I. L. Bim. – M. : Prosveshcheniye, 2007. – 168 s.
2. Biboletova M. Z. Modulno-reytingovaya forma realizatsii profilnogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh / M. Z. Biboletova, N. P. Gracheva, N. N. Trubaneva [i dr.] // Inostr. yaz. v shk. – 2006. – № 8. – S. 2 – 13.
3. Linhvodydaktychni zasady navchannya inozemnoyi movy uchniv starshykh klasiv zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv / V. H. Red'ko, T. K. Polons'ka, N. P. Basay [ta in.]; za nauk. red. V. H. Red'ka. – K. : Ped. dumka, 2013. – 360 s.
4. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka : pidruch. dlya stud. klasykh., ped. i linhvist. un-tiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka [ta in.]; za zah. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.
5. Rogova G. V. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole / G. V. Rogova, F. M. Rabinovich, T. Ye. Sakharova. – M. : Prosveshcheniye, 1991. – 287 s.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Актуальность изложенного в статье материала обусловлена трансформационными изменениями, которые происходят в образовательной сфере Украины. Обновление содержания образования является определяющей составной частью реформирования национального образования и предусматривает приведение его в соответствие с современными потребностями учащегося и общества. Введение профильного обучения в старшей школе обусловило дифференциацию содержания обучения иностранным языкам в соответствии с базовым и профильным уровнями. Одной из важных составных частей профильного обучения иностранному языку являются элективные курсы, содержание которых должно быть отражено в соответствующих учебных пособиях. Такие пособия предназначены для расширения и углубления знаний старшеклассников по иностранным языкам, предусмотренных учебными программами и изложенных в базовых учебниках.

***Ключевые слова:** профильное обучение, содержание иноязычного образования, конструирование, элективный курс, учебное пособие.*

Polonska T. K.

CONSTRUCTION OF CONTENTS OF FOREIGN LANGUAGE ELECTIVE COURSE AND ITS IMPLEMENTATION IN THE MANUALS FOR STUDENTS OF PROFILE SCHOOL

The actuality of the material presented in the article is specified by the transformational changes taking place in educational sphere of Ukraine. Renewal of educational contents is a defining component of national education and it prognosticates bringing it in line with modern needs of a student and society. Introduction of profile education in high school has caused differentiation for contents of teaching foreign languages according to base and profile levels. One of the important components in the profile foreign language teaching is the elective courses, the contents of which should be reflected in the relevant manuals. These manuals are intended to broaden and deepen the knowledge of high school students in foreign languages, which are provided by educational programs and are described in basic textbooks.

***Keywords:** profile teaching, contents of foreign language education, constructing, elective course, textbook.*

ПРОЕКТУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА: ВИМОГИ І ПРОБЛЕМИ

О. І. Пометун,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач лабораторії суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: opometun@gmail.com*

Н. М. Гунан,

*доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник лабораторії
суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: gnestor@bigmir.net*

Розглянуто актуальні проблеми проектування шкільного підручника і обґрунтовано вимоги до побудови тексту і методичного апарату у контексті нового Державного стандарту освіти.

Ключові слова: *проектування підручника, вимоги, концептуальні засади, текст, позатекстові компоненти.*

Постановка проблеми. В історії є багато якісних і водночас зовсім різних підручників. Кожен з них добре виконує свої завдання, проте лише у рамках філософської, методологічної та педагогічної парадигми, в якій створювався. Чи можливо у зв'язку з цим взагалі проектування підручника? Які положення загальної теорії підручника, існуючі сьогодні, враховують зміни, що відбуваються в освіті, і на основі виявлених законів і закономірностей вказують правильний шлях новим авторам навчальних книг?

Аналіз останніх досліджень. Згадаймо, що у 1980-і роки шкільним підручникам була присвячена велика кількість праць педагогів і методистів [2;6;7]. У достатній кількості вони є і сьогодні. Наприклад, це розвідки Р. А. Арцишевського, В. П. Беспалька, А. Н. Гірняка, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко, І. І. Смагіна та інших. У методичному аспекті спроби розробки теорії підручника містяться у дослідженнях Н. М. Буринської, О. І. Пометун, В. Г. Редька, С. Г. Шаповаленка та багатьох інших [1;3;4;5;9;10].

Іноді можна зустріти в літературі навіть твердження типу: «Теорію підручника вже створено! Усе в ній вже є – бери і застосовуй». На жаль, практика засвідчує іншу ситуацію, внаслідок якої сьогоднішні підручники залишаються різними за якістю. Чи відбувається це тому, що їх автори не знайомі з теорією підручника? Чи на те є інші причини?

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проведений аналіз джерел з проблеми проектування шкільного підручника, власний досвід розробки підручників для різних вікових груп учнів, експертизи значної кіль-

кості рукописів навчальної літератури для школи дозволяють у рамках статті уточнити можливості вдосконалення проектування сучасного підручника у контексті сучасної парадигми шкільної освіти, відображеної у новому Державному стандарті та навчальних програмах для основної школи.

Основна частина. Щоб розв'язати ці завдання, передусім, визначимо саме поняття «підручник» (бо й на нього важко відповісти однозначно). Межі поняття «підручник» сьогодні виявилися розмитими, оскільки його часто асоціюють і інтегрують з іншими навчальними виданнями, такими як задачник, довідник, хрестоматія, словник, збірка тестів тощо. Невизначеність в розумінні підручника поглиблює і різноманітність форм його представлення, що також примножуються: він може бути паперовим, електронним, гіпертекстовим, мультимедійним, розміщеним на компакт-диску або веб-сайті.

Очевидно, для з'ясування, що таке підручник, доцільно відштовхнутися від функцій цієї книги. Традиційно підручник виконує дві основні функції:

1) є джерелом навчальної інформації, що розкриває в доступній для учнів формі передбачений освітніми стандартами зміст;

2) виступає засобом навчання, з допомогою якого здійснюється організація освітнього процесу, у тому числі і самоосвіта учнів.

Отже, щоб виконати ці основні функції, підручник має бути носієм інформації відповідно до програми і освітнього стандарту, яку автори повинні певним чином відібрати і структурувати (розташувати, представити у книзі). Цей процес, по суті, і є конструюванням підручника, яке реалізується авторами з урахуванням низки умов, вимог і обмежень, серед яких:

- спосіб представлення інформації залежно від типу підручника. Інформація буде різною в залежності від того, паперовий, чи електронний, чи Інтернет-підручник ми конструємо;

- тип навчання, його модель, в якій працюватиме цей підручник. Він має бути орієнтованим на використання в класно-урочній або проектній системах навчання, модульному чи дистанційному навчанні та ін.;

- цілі і завдання освіти, які досягатимуться з допомогою підручника. Якщо завданням освіти є передача учням системи готових знань – підручник набуватиме відповідних характеристик. Якщо, окрім знань, нас цікавить формування в учнів певних умінь і навичок, то ці характеристики змінюватимуться. Якщо ж ми говоримо про розвиток особистості дитини, зокрема про особистісно орієнтоване або особистісно центроване навчання, у підручнику обов'язково мають бути присутні елементи, що впливають на емоційну сферу дитини, її цінності, мислення, культуру тощо. Звичайно, можливим є комбінування або системне використання різних підходів в одному підручнику. Але частіше підручник (особливо для старших класів) є структурованою в логічній послідовності викладеною науковою інформацією, яка здебільшого не враховує освітні потреби і особистісні складові учнів;

- вікові й індивідуальні особливості дітей (в першу чергу індивідуальні стилі навчання) [9;10;11;12].

Структура шкільного підручника

Компонент	Складові компоненти		
	Основний текст	Додатковий текст	Пояснювальний текст
Текстовий	<p><i>За змістом:</i> вступний; інформаційний; заклучний або підсумковий.</p> <p><i>За характером:</i> опис; оповідання; пояснення; проблемний виклад; узагальнення</p>	<p>1. Документи</p> <p>2. Науково-популярні тексти</p> <p>3. Художні тексти</p>	<p>Посторінковий словник.</p> <p>Пояснення у дужках всередині основного тексту.</p> <p>Підписи до ілюстрацій.</p> <p>Дані про представлені документи та їх авторів</p>
Позатекстовий	Ілюстрації	Методичний апарат	Апарат орієнтування
	<p>Зображувальні: малюнки; репродукції; документальні зображення(фотографії).</p> <p>Умовно-графічні: карти; картосхеми, плани; схеми, креслення</p>	<p>1. Питання і завдання:</p> <ul style="list-style-type: none"> • відтворюючі; • перетворюючі; • творчо-образні; • проблемні. <p>2. Текстові таблиці:</p> <ul style="list-style-type: none"> • порівняльні • узагальнюючі; • конкретизуючі; • ілюструючі. <p>3. Опорні схеми (структурно-логічні).</p> <p>4. Плани-схеми, пам'ятки – алгоритми.</p> <p>5. Тести самоконтролю</p>	<p>1. Загальний зміст.</p> <p>2. Рубрикація і тематичні символи.</p> <p>3. Сигнали-символи (пiktограми).</p> <p>4. Виділення у тексті (курсивом, жирним шрифтом тощо).</p> <p>5. Словники і покажчики:</p> <ul style="list-style-type: none"> • понять, • дат, • імен. <p>6. Глосарій.</p> <p>7. Колонтитули, шмуктитули.</p> <p>8. Бібліографія.</p> <p>9. Довідники</p>

І це ще далеко не повний перелік того, що доцільно враховувати, приступаючи до конструювання підручника. Адже підручник повинен сприяти розвитку психічних можливостей учнів (їх інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних орієнтацій), тобто забезпечувати умови для формування всієї сукупності психічних властивостей особистості, що складають основу її активної, продуктивної і самостійної життєдіяльності в умовах соціальної дійсності, яка все більше ускладнюється.

І з цієї точки зору, підручник – це комплексна модель освітнього процесу, що відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. Водночас підручник не лише відбиває певну модель освітнього процесу, але і проектує її реалізацію [12].

Лише визначивши ці висхідні позиції, автори зможуть відібрати із загальної теорії підручника і сконструювати його окремі елементи, які складуть «пазли», – власне систему, якою і є підручник.

Про які ж елементи йде мова?

Сучасний підручник – складний комплекс, що формується з текстового і поза-текстового структурних компонентів, які відбираються і розташовуються в окремих темах відповідно до особливостей навчального матеріалу (див. таблицю).

Розглянемо ці компоненти детальніше.

Основний текст за його розташуванням у підручнику і завданнями розділяють на *вступний, інформаційний і підсумковий*. Як правило, *вступний* текст (на початку книги або окремої теми) містить опис основних елементів підручника з короткими рекомендаціями для учнів відносно його використання. У вступному тексті іноді подаються особливості предмета (курсу), що вивчається, перелік основних умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні. Це дозволяє компенсувати низький рівень розвитку в учнів умінь самостійно працювати з підручником, повністю використовуючи усі його можливості.

Інформаційний текст підручника – це основний навчальний матеріал, який треба опанувати учням. Він має обов'язково формуватись у розділи, глави, теми (параграфи) і пункти. Основний текст викладається логічно і коротко, з мінімальною, але достатньою для розуміння суті кількістю фактів, конкретних прикладів. Кількість тексту в кожному з 3-5-ти пунктів теми чи параграфа визначається віком учнів, їх умінням читати. Так, у 10-му класі пункт, в середньому, містить 2,5-3 тисячі знаків, тема в цілому (вона вивчається на одному уроці) – 10-12 тис. знаків.

У деяких підручниках основний текст закінчується особливим *завершальним* або *підсумковим* текстом, де автори узагальнюють зміст розділу або теми, формують оціночні висновки. Але у дидактиці немає чіткої концепції тексту, що дозволяла б визначити його значення для покращення якості навчання учнів. Водночас відсутність такого тексту дає вчителю можливість поставити перед учнями спеціальні завдання на формулювання власних висновків з вивченого.

Так званий *додатковий* текст не відразу відвоював собі право на існування. Проте сьогодні він є важливою складовою підручників, особливо з гуманітарних предметів, і представлений документами епохи (у підручнику з історії або літератури), уривками з науково-популярної і художньої літератури, біографіями видатних громадських діячів тощо. Це підвищує зацікавленість дітей, посилює мотивацію, впливає на емоції, пов'язує навчання з життям. У сучасному підручнику важливі і такі рубрики, як «Для допитливих», «Цікаве завдання», «Важке питання» й ін. Саме вони здатні зацікавити учнів, викликати бажання дізнатись більше.

Пояснювальний текст потрібен для роз'яснення незрозумілих слів, уживаних в основному тексті, для коментарів до ілюстрацій або схем.

Ілюстративні матеріали в підручнику подаються у вигляді малюнків, репродукцій художніх творів, фотографій, у вигляді карт, схем, планів, креслень, таблиць, що допомагають школярам засвоювати матеріал, створюючи зорову опору мислення. Враховуючи вік дітей, важливо знайти оптимальне співвідношення образотворчих і умовно-графічних матеріалів, малюнків або документальних фотографій. Проте основним правилом має бути те, що ілюстрація замінює частину тексту (не повторюючи його!), а учні повинні виконувати спеціальне завдання, пов'язане з її аналізом. Ілюстративний матеріал неодмінно слід супроводжувати завданнями. Наявність завдань до ілюстрацій дає можливість навчати школярів спостережливості, розумінню причин і смислів того, що розглядається.

Сучасні цілі освіти значно посилюють роль системи запитань і завдань у підручнику. Проектування підручника треба починати не з визначення обсягу фактів і концептуальних основ тексту, а з роздумів про те, чого він має навчити і якими засобами можна досягти запланованої мети. Тому сьогодні шкільні підручники неможливо уявити собі без *апарату засвоєння* учнями змісту [8; 12]. Це цілісна і розгалужена система запитань і завдань, які класифікують:

- за місцем розташування: запитання і завдання, які передують тексту параграфа, містяться у середині тексту або пропонуються наприкінці його. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації і документи, вміщені у текст підручника, розширюючи його навчальні можливості;
- за метою використання: актуалізуючі, мотивуючі, на осмислення того, що вивчається, перевірочні, рефлексивні, підсумкові то ін.;
- за характером прогнозованої діяльності запитання та завдання для учнів мають бути репродуктивні (на повторення), пошукові і творчі.

Наявність і правильне співвідношення в підручнику всіх типів завдань є найважливішим критерієм його якості, дозволяє учителю урізноманітнювати методику уроку, передбачити різні форми і методи навчання. Система питань і завдань підручника сучасної школи має передбачати також можливість організації самостійної, індивідуальної і групової роботи учнів.

Вважаємо за доцільне сказати кілька слів про те, як виглядають подібні запитання і завдання у сучасних підручниках:

- випереджаючі запитання і завдання передують темі і спрямовані на актуалізацію наявних в учнів знань і умінь. Іноді такі завдання також виконують і мотивуючу роль, особливо, якщо вони проблемного характеру. Така актуалізація попередніх знань (навіть, якщо учні пам'ятають лише окремі деталі) завжди полегшує сприйняття ними нового матеріалу. Адже психологами доведено, що специфіка мислення і запам'ятовування людини полягає між іншим у тому, що попередньо засвоєні нами поняття чи уявлення є фундаментом для формування нових: чим міцніше фундамент, тим міцніше новобудова;

- перед кожним пунктом тексту теми бажано розміщувати завдання, яке учні виконуватимуть під час читання. Щоб зробити читання вдумливим і осмисленим, потрібно запропонувати учням, читаючи текст, виконувати ці завдання (відповідати на запитання). Вони допоможуть дітям розділяти текст на смислові частини, виділяти в них головне, стежити за логікою викладу і вступати в діалог з авторами з приводу оцінки того або іншого факту, явища чи висновку. Вчителю такі завдання допоможуть з'ясувати – зрозуміли текст учні чи ні. Якщо на цьому етапі деякі поняття, зв'язки між явищами тощо залишаться незрозумілими, то цей матеріал учні зможуть лише «заучити», а отже забути відразу, тільки-но він «пройдений».

- запитання і завдання, пропонувані до кожної теми підручника, мають складати систему, яка забезпечує повноцінне самостійне засвоєння учнями матеріалу. З допомогою наскрізної мережі питань і завдань підтримується постійний зв'язок авторів з читачами, і за таких умов процес читання підручника стає керованим навіть вдома;

- наприкінці кожної теми розташовуються завдання, з допомогою яких можна оцінити, наскільки засвоєний учнями цей матеріал. Бажано, щоб вони були різнорівневими (як репродуктивними, так і творчими, дискусійними).

Важливі і формулювання самих завдань. Раніше в підручниках панували питання і завдання типу «чому», «навіщо», «поясни», «порівняй», «доведи, що...». Сьогодні автори прагнуть до рівноправного діалогу з учнями і тому пропонують і такі завдання, як «відновіть картину», «висловіть вашу думку», «оцініть» тощо.

І чим старші учні перед нами, тим більш важлива роль належить апарату засвоєння. Очевидно, що підручник для поглибленого вивчення предмета і особливо для профільного рівня навчання потребує не лише розширення матеріалу. Його має відрізнити наявність документів, проблемних запитань і завдань, тем для доповідей і проектів, навіть планів семінарських занять. Насамперед профільний підручник має бути грамотно побудований методично і орієнтований на результат, тобто на ті уміння і компетентності, що сформульовані стандартом у вимогах до рівня підготовки випускників. Чим більше підручник надаватиме можливостей школярам для вирішення пізнавальних завдань, для самостійного пошуку необхідної інформації, для можливості аргументовано висловлювати свою позицію в дискусії з проблемних питань, тим краще старшокласники знатимуть і розумітимуть матеріал, що вивчається.

ся, швидше навчатися використовувати набуті знання і уміння в практичній діяльності.

Нарешті, звернемо увагу на роль ще одного компонента сучасного підручника, який раніше не привертав достатньої уваги авторів як обслуговувачий. Він часто залишається в тіні при обговоренні підручника, оскільки мало цікавив фахівців з підручникотворення. Мова йде про *апарат* орієнтування.

Якщо придивитися уважніше до його «службової функції», можна помітити, як багато залежить від нього у забезпеченні чіткої і погодженої роботи інших елементів підручника. Розташований на початку книги (чи наприкінці, що вважається менш вдалим), зміст знайомить із структурою підручника, допомагає швидко знайти потрібні параграфи і матеріали. Прискорюють орієнтування учнів рубрикація і тематичні символи, з допомогою яких школярі можуть розділити курс на декілька розділів. Колонтитули полегшують пошук тем, а шмуцтитули привертають увагу учня до того, що він переходить до вивчення нового розділу.

Сигнали-символи позначають тексти і завдання підвищеної складності, матеріали для додаткового читання. У текстах застосовуються й різні шрифти (курсив, жирний, петит). Вони також посилюють емоційність і виразність тексту, диференціюють навчальну інформацію.

Новою складовою апарату орієнтування сьогодні часто є невеликі малюнки-підтограми, якими виокремлено різні компоненти підручника. Однак таких позначок доцільно мати не більше 5-6, інакше вони лише заплутують учнів.

Перетворенню шкільного підручника з книги, яку треба заучувати, у практичний посібник сприяють довідкові елементи: покажчики дат, імен, словники, індекси, глосарії, таблиці, списки літератури. Ці матеріали можуть розташовуватися, зокрема, на форзацах підручника, тобто раціонально використовується вся площа навчальної книги.

Природно, що вищевикладені підходи кардинально змінюють не лише статус навчальної книги, але й можливості працювати з нею на уроках і удома. Підручник перестає бути «центром Всесвіту», єдиним і беззастережно правильним джерелом інформації. Сьогодні він стає *одним* із засобів навчання, який має *авторський характер*. Змінилися *взаємовідносини* автора і учня під час роботи з підручником: автор визначає шляхи інтерпретації і коментування фактів, учень «сприймає себе» частково співавтором, вступає в діалог і з автором підручника, і з учителем, якщо той пропонує іншу інтерпретацію.

Висновки. Таким чином, аналіз тенденцій сучасного українського підручникотворення свідчить, що сьогоднішній якісний підручник – це перш за все інструмент організації навчальної діяльності учнів на уроці і вдома. Він відіграє найважливішу роль у визначенні змісту освіти, процесуальній частині навчальної технології та у її реалізації. Відбуваються істотні позитивні зрушення у можливостях учителя відносно організації різноманітної пізнавальної діяльності школярів щодо роботи з підручником. Зрозуміло, що чим більше таких видів діяльності використовується вчителем, тим про-

дуктивнішим є урок, тим більша його ефективність. Але вони можуть бути реалізовані лише за умови ретельно спроектованого і розробленого підручника та відповідної підготовки учителя до роботи з ним.

Література

1. Арцишевський Р. А. Підручник учора, сьогодні, завтра / Роман Антонович Арцишевський // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1 – 4. – С. 22 – 29.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект / Владимир Петрович Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Беспалько В. П. Учебник. Теория создания и применения / Владимир Петрович Беспалько. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.
4. Буринська Н. М. До проблеми оцінювання якості підручникотворення / Н. М. Буринська // Науковий світ. – 2003. – № 6. – С. 12 – 13.
5. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2004. – 68 с.
6. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника / Г. М. Донской / Проблемы школьного учебника. – Вып. 15. – М. : Просвещение, 1985. – 254 с. – С. 70 – 86.
7. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Дмитрий Дмитриевич Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 238 с.
8. Казакова Е. Познавательные проблемы в школьных учебниках [Электронный ресурс]. Адрес: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/4>
9. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: теорія і практика / Ярослава Петрівна Кодлюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 288 с.
10. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти. Зміст підручників – пріоритет наукової діяльності АПН України / Олександра Яківна Савченко // Підручник ХХІ століття : науково-педагогічний журнал. – 2003. – № 1 – 4. – С. 30 – 40.
11. Смагін І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.) : дис... д – ра. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)» / Ігор Іванович Смагін. – К., 2011. – 569 с. – С. 117.
12. Учебник как средство самореализации ученика и учителя (материалы методологического семинара) // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования. Сб. науч. Трудов. / Под ред. А. В. Хуторского. – М.: ИСМО РАО, 2004. – С. 236 – 240.

References

1. A textbook as a means of self-realization of a student and a teacher (materials of a methodological seminar) // The Modern textbook: Problems of planning

of educational book in the conditions of modernisation of school education. / A. V. Hutorsky editor. – Moscow, 2004. – P. 236-240(rus)

2. Artsyshevskiy R.A. A textbook yesterday, today, tomorrow / Roman Antonovich Artscshishevskiy // Textbook of XXI century. – 2003. – № 1-4. – P. 22-29. (ukr)

3. Bespalko V.P. Textbook. Theory of creation and application / Vladimir Petrovich Bespalko. Moscow, 2006. – 192 p. (rus)

4. Bespalko V.P. Theory of textbook : didactic aspect / Vladimir Petrovich Bespalko. Moscow, 1988. – 160 p. (rus)

5. Burynska N.M. To the problem of evaluation of the quality of a textbook creation / N. M. Burinska // the Scientific world. – 2003. – № 6. – P. 12-13. (ukr)

6. Donskoy G. M. Typology properties of a modern textbook / G. M. Donskoy / Problem of a school textbook. – Moscow, 1985. – 254 p. – P. 70-86. (rus)

7. Hirnyak A. N. System of traditional textbook creation and its psychological and pedagogical analysis / Andrii Nestorovich Hirnyak. Ternopil, 2004. 68 p. (ukr)

8. Kazakova E. Cognitive problems in school textbooks [Electronic resource]. Address: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/4>(rus)

9. Kodlyuk Ya. P. Textbook for initial school: theory and practice / Yaroslava Petrivna Kodlyuk. Ternopil, 2004. 288 p. (ukr)

10. Savchenko O. Yak. New time of school education. A table of contents of textbooks as a priority of scientific activity of APS of Ukraine / Oleksandra Yakivna Savchenko // Textbook of XXI century: scientifically-pedagogical journal. – 2003. – № 1-4. – P. 30-40. (ukr)

11. Smahin I. I. Methodical principles of creation and functioning of textbooks of social science subjects at school in Ukraine (1920 – 1990): doctor of ped. sciences dissertation: a 13.00.02 «Theory and methodology of studies (history and social science disciplines)» / Ihor Ivanovich Smahin. – Kiev, 2011. 569 p. (ukr)

12. Zuev D. D. School textbook / Dmitry Dmitrievich Zuev. Moscow, 1983. – 238 p. (rus)

Пометун Е. И., Гупан Н. Н.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА: ТРЕБОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Учебник является ключевым компонентом учебно-воспитательного процесса, несмотря на то, что современное образование в значительной степени опирается на обилие информации, представляемой из различных источников и средств. Поэтому необходимо постоянное обновление фактического материала в учебниках, а также определение методологических основ отбора, структурирования и представления информации в учебниках.

В контексте новой парадигмы образования, которая направлена на укрепление знаний и, что более важно, на обучение новым навыкам и компетенциям, характер и цели учебника очень меняются. Он становится не только

источником информации, но и путеводителем для самостоятельного обучения и практики учеников. В нем также предлагаются различные виды деятельности: чтение текста, анализ иллюстративного материала, работа с документами и экспериментирование с реальными жизненными ситуациями. Разнообразный набор образовательных методик и инструментов позволяет достигать основных целей образования.

Ключевые слова: проектирование учебника, требования, концептуальные основы, текст, внетекстовые компоненты.

Pometun E. I., Gupan N. N.

THE PROCESS OF DESIGNING SCHOOL TEXTBOOK: REQUIREMENTS AND ISSUES

The textbook is a key component of the educational process despite the fact that modern education heavily relies on the wealth of information provided from various sources and means. One of the consequences is a pressing need for the ongoing upgrade of factual material in textbooks as well as methodological complicity of the selection, structuring and presentation of information in textbooks.

In the context of new paradigm of education, which focuses on building knowledge and more importantly training new skills and competences of students the nature and purpose of textbooks changes immensely. It becomes not only a source of information but also a guidebook for independent learning and practicing. It also offers various types of activities: reading text, analyzing illustrative materials, working with documents and experimenting with real life situations. The employment of the diverse set of educational methodologies and instruments in the context of modern education enables achieving the core goals and objective.

Keywords: *designing of school textbook, requirements, conceptual issues, text, extratext components*

СИСТЕМНА НАУКОВО – МЕТОДИЧНА РОБОТА З ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л. М. Попович,

Аспірантка, Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: ipnapn_sil_shkoly@ukr.net

Стаття присвячена дослідженню проблеми організації системної науково-методичної роботи з педагогічними працівниками шкіл сільської місцевості з проблеми ефективного використання підручника «Українська мова», автори С. Я. Єрмоленко, Т. В. Сичова, для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів, інноваційним формам науково-методичної роботи.

Ключові слова: вивчення української мови, ефективне використання підручника, навчальний підручник, школи сільської місцевості, інноваційні форми науково-методичної роботи.

Постановка проблеми. Шкільна навчальна книга – це глибина мудрості, яка містить основні відомості в галузі науки та служить для навчальних занять учнів. Сучасний підручник – це носій інформації, яку учні здатні опанувати протягом навчальних занять.

Варто наголосити на важливих функціях підручника – це виховна, інформаційна, дидактична, трансформаційна, систематизуюча, інтегруюча, мотиваційна, координуюча, розвивально-виховна, самоосвітня.

Зміст сучасного шкільного підручника має відповідати діючій програмі, сучасним часовим нормам, принципу наступності, логічної послідовності, органічно поєднуватися з попередніми та наступними навчальними виданнями цього курсу.

У підручнику має бути розміщений систематизовано викладений навчальний матеріал, враховано вікові особливості учнів, використано інноваційні педагогічні технології, розкрито суть наукових ідей у доступній для учнів формі, він має сприяти самостійному навчанню, викликати зацікавленість учнів своїм змістом.

Зазначимо, що сьогодні особливого значення набула проблема готовності учнів до самостійного навчання, здобуття знань новими способами, критичного осмислення інформації та застосування на практиці отриманих знань.

На думку вчених, «Самонавчання – самовдосконалення людини, духовне очищення, самостійне прилучення до моральних цінностей, накоплених цивілізацією за тисячоліття її існування.» [2, с.200].

Сьогодні дослідженню роботи з підручником на уроках української мови приділяється велика увага, проте учитель – словесник ще не має достатньої методичної допомоги з проблеми ефективного використання підручника.

У розв'язанні зазначеної проблеми провідна роль належить готовності вчителя української мови до організації самостійної роботи учнів з шкільним підручником. З огляду на це, важливу роль відіграє організація системної науково-методичної роботи з учителями української мови з проблеми ефективного використання підручника.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні проблеми шкільного підручника досліджували вітчизняні і зарубіжні вчені, зокрема: здійснено науковий пошук з проблеми систематичного застосування в навчанні раціональних форм і методів роботи з підручником (О.М. Біляєв); доведено роль підручника у навчально-виховному процесі і місце в системі засобів навчання (Бабанський Ю.К., Беспалько В.П., Скаткін М.Н. та ін.); проаналізовано питання самостійної роботи з підручником як методу навчання мови (Гончаренко Н.М.), визначено функції, структуру, методику роботи з підручником (Красевський В.В., Хуторський А.В.), здійснено обґрунтування концептуальних основ сучасної навчальної книжки (Савченко О.Я.); виявлено функціональне призначення навчальної книги (Бейлінсон В.Г., Беспалько В.П., Буринська Н.М.); визначено роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання (Топузов О.М.); з'ясовано роль шкільного підручника як основного засобу навчання учнів сільської малочисельної школи (Мелешко В.В.); формування комунікативної компетентності учнів сільської школи засобами підручника з української мови (Лопухівська А.В.), досліджено проблему самостійної роботи з підручником (Яворська О.Н.), та ін.

Формування мети статті. Розкриття організації системної науково-методичної роботи з педагогічними працівниками шкіл сільської місцевості з проблеми ефективного використання підручника С.Я. Єрмоленко, Т.В. Сичова «Українська мова: для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Грамота, 2013».

Основна частина. Умови педагогічної праці вчителя сільської школи мають свої особливості, так як у процесі педагогічної діяльності найменших шкіл стикаються із такими проблемами: необхідністю підвищення кваліфікації педагогічних працівників з кількох навчальних предметів, недостатнім забезпеченням нормативно-правовою та науково-методичною літературою, методичними посібниками, педагогічною пресою, недостатнім рівнем шкільної науково-методичної роботи, обмеженим доступом до інформаційно – комунікативних технологій, недостатньою можливістю для загальнокультурного та самоосвітнього вдосконалення.

Все це вимагає специфічної підготовки педагога до роботи у таких закладах освіти. Відповідна підготовка частіше набувається у процесі практичної діяльності та у ході науково-методичної роботи, що організовується як на базі школи, так і на районному рівнях. У цьому процесі здійснюється системне підвищення професійної компетентності педагогічних працівників шляхом використання таких інноваційних форм науково-методичної роботи: авторська майстерня (зустріч з авторським колективом підручника), методичні

оперативки, теоретичні семінари, робота в творчій групі по збору матеріалів з метою вивчення інноваційного досвіду, систематизація і узагальнення матеріалів творчо працюючих педагогічних працівників, підготовка методичних рекомендацій з питань самостійної роботи учнів із підручником та ефективного використання на уроці, формування вміння раціональної організації праці на уроці та під час виконання домашніх завдань.

Слід підкреслити, що навчальний предмет «Українська мова» посідає важливе місце серед інших предметів, бо є не лише об'єктом вивчення, але і засобом навчання. Шкільний предмет потребує переорієнтування процесу оволодіння учнями знаннями про мову й формування мовних, мовленнєвих умінь та навичок та засвоєння всіх ліній змісту мовної освіти, які затверджені Державним стандартом: мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної.

Слід наголосити, що «визначальною ознакою вивчення української мови за новою навчальною програмою є зміщення акцентів на готовність учня застосовувати здобуті знання й набуті вміння й навички для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті» [3, с. 57].

На нашу думку, підручник «Українська мова», автори С. Я. Єрмоленко, Т. В. Сичова, для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Грамота, 2013» є цікавим для учнів, він гарно ілюстрований, що допомагає краще зрозуміти навчальний матеріал.

Зміст матеріалу підручника забезпечує реалізацію чотирьох змістових ліній, передбачених програмою з української мови: мовленнєвої, мовної, соціокультурної і діяльнісної.

У підручнику є завдання різного ступеня складності, вони оригінальні та різноманітні, спрямовані на розвиток логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної активності, самоперевірки. Доцільно розміщені короткі словники: орфографічний, орфоепічний, тлумачний, етимологічний, антонімів і синонімів.

Підручник забезпечує можливість поглиблення знань з науки спілкування, засвоєння правил культури ведення розмови (зв'язної мови) шляхом самостійної роботи учнів, як на уроці, так і в позаурочний час.

Автори підручника акцентують увагу на виховній функції підручника : «З підручника ви дізнаєтеся, чим дорожать українці, що вони шанують, імена яких видатних українців відомі у світі, а ще й про те, які риси характеру потрібно виховувати в собі щоб бути культурною та освіченою людиною» [1, с. 4].

Варто наголосити, що у науково-методичній роботі з педагогічними працівниками сільських шкіл, у якій важливе місце належить роботі методичних структур: тимчасових творчих груп учителів, навчань в малих групах, на засіданнях яких розглядаються проблемні питання науково-методичного аспекту використання підручника «Українська мова» та готовності вчителя до організації самостійної роботи учнів п'ятих класів зі шкільним підручником.

Зазначимо, що для підвищення рівня компетентності учителя школи сільської місцевості, організовано науково-методичну роботу в рамках освітнього округу та школи. На окружних та шкільних засіданнях науково-методичних

структур відбувається обговорення нової навчальної програми з української мови, ознайомлення з науково-методичними матеріалами, аналізуються переваги і недоліки, естетичне оформлення підручника, вироблення методичних рекомендацій.

Наведемо приклади наших досліджень: робота з шкільним підручником активізує учнів, сприяє виробленню вмінь і навичок самостійної діяльності, засвоєнню програмного матеріалу. Правильно організована праця з книгою, пробуджує в учнів бажання отримувати знання з підручника, розвивати інтерес і любов до книги.

Вивчення та аналіз поурочних планів вчителів української мови, спостереження уроків показують, що у більшості випадків робота зі шкільною книгою систематично не планується та не організується.

Найчастіше вчителі використовують роботу з підручником лише на етапі закріплення пройденого матеріалу, недооцінюється його значення при ознайомленні з новими темами, при їх повторенні та систематизації, а також у процесі перевірки засвоєння вивченого матеріалу, що негативно впливає на виробленні в учнів навичок самостійного здобуття знань з підручника.

Ознайомлення із письмовими роботами учнів, індивідуальні співбесіди дозволили нам виявити труднощі і помилки, які з'являються у школярів при самостійному користуванні текстами навчальної книги, вправами, її ілюстративним матеріалом. Основна причина цього криється не тільки в особливостях пізнавальної діяльності, а й у відсутності планомірної, системної роботи з підручником на уроці, спрямованої на вирішення навчальних завдань.

Акцентуємо увагу вчителів на науково – методичних засіданнях, що робота з підручником – важливий метод навчання, у початкових класах учні працюють з навчальною книгою під керівництвом учителя, а у старших класах навчаються працювати з книгою самостійно. використовуючи:

- конспектування, короткий виклад змісту прочитаного від першої або третьої особи.

- складання плану тексту, він може бути простим і складним. Для складання плану необхідно, прочитавши текст, поділити його на частини і надати кожній частині заголовок.

- тезування – короткий виклад основних думок прочитаного;
- цитування – дослівний витяг із тексту, у ньому мають бути дані про автора, назва роботи, місце видання, видавництво, рік видання, сторінка.

- складання тематичного тезаурусу – упорядкованого комплексу базових понять з розділу, теми.

На засіданнях вищевказаних науково-методичних структур акцентуємо увагу, що лише системний підхід до розглянутої проблеми дозволяє представити роботу з підручником як ланку в системі навчальної діяльності школярів, включаючи використання всіх структурних компонентів.

Висновки. З огляду на вищесказане, системна науково-методична робота з педагогічними працівниками шкіл сільської місцевості з проблеми ефектив-

ного використання підручника «Українська мова», 5 клас для загальноосвітніх навчальних закладів, використання інноваційних форм науково-методичної роботи, сприяє якісному виконанню навчальної програми з української мови, збагаченню знань з питань формування професійної культури, підвищенню професійної компетентності педагогів, яка необхідна для підвищення рівня викладання української мови.

Література

1. Єрмоленко, С. Я. Підручник «Українська мова»: для 5 класу загальноосвітн. навч. закл.- [Текст] / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова, – К.: Грамота, 2013. – С. 4.
2. Краєвський В. В. Методологія педагогіки: новий етап: навч посібник для студ. вищ. навч. закладів / В. В. Краєвський, Є. В. Бережнова – М.: Видавничий центр «Академія», 2006.-С. 200.
3. Методичні рекомендації щодо організації та змісту навчально-виховного процесу в закладах освіти Київщини у 2013/2014 навчальному році: інформаційно-методичний збірник / за заг. ред. Н. І. Клокар, Л. В. Кабан. – Біла Церква: КОПОПК, 2013 – Ч.І. – С.57.

References

1. Yermolenko, S. Ya. Pidruchnyk «Ukrayinska mova»: dlya 5 klasu zahalnoosvitn. navch. zakl.- [Yermolenko, S. Ya. Tutorial «Ukrainian language»: for Secondary 5 students. teach. bookmark.] / S. Ya. Yermolenko, V. T. Sychova, entr «Akademiia», 2006.-pp. 200. (ukr).
2. Kraievskiy V. V. Metodolohiya pedahohiky: novyi etap: navch. posibnyk dlia stud. vyshch. navch. zakladiv [Kraiewski V. Methodology of Education: A New Stage: Training guide for students. Education. teach. institutions] / V. V. Krayevskiy, Ye. V. Berezhnova – M.: Vydavnychy tsentr «Akademia», 2006.- pp. 200.(rus).
3. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii ta zmistu navchalno-vykhovnoho protsesu v zakladakh osvity Kyivshchyny u 2013/2014 navchalnomu rotsi: informatsiino-metodychnyi zbirnyk [Guidelines on the organization and content of the educational process in educational institutions of Kyiv region in 2013/2014 academic year: Information and methodical collection] / za zah. red. N. I. Klokar, L. V. Kaban. – Bila Tserkva : KOIPOPК, 2013 – Ch. I. – pp. 57. (ukr).

Попович Л. Н.

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМНОЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ РАБОТНИКАМИ ШКОЛ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ ПО ПРОБЛЕМЕ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКА «УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК»

Статья посвящена исследованию проблемы организации системной научно-методической работы с педагогическими работниками школ сель-

ской местности по проблемам эффективного использования учебника «Украинский язык», авторы С.Я. Ермоленко, Т.В. Сычова, для 5 класса общеобразовательных учебных заведений, инновационным формам научно-методической работы.

Ключевые слова: *изучение украинского языка, учебник, школы сельской местности, инновационные формы научно-методической работы.*

Popovich L. M.

**ORGANIZING THE SYSTEMIC SCIENTIFIC-METHODICAL WORK
WITH PEDAGOGICAL STAFF OF VILLAGE SCHOOLS REGARDING
THE PROBLEM OF EFFECTIVE USE OF THE TEXTBOOK
«UKRAINIAN LANGUAGE»**

The article is dedicated to the research of organizing the systemic scientific-methodical work with pedagogical staff of village schools regarding to the problem of effective use of the textbook «Ukrainian language», the features of using the textbook «Ukrainian language» for 5 classes in rural schools, innovative forms of scientific and methodical work of the teaching staff.

The textbook «Ukrainian language» enables deeper knowledge of communication science, learning the rules of conversation (connected speech) by means of independent work of students in the classroom as well as after classes.

The work of methodical organizations plays an important part in the scientific and methodical work of the teaching staff in rural schools: temporary creative teams of teachers, trainings in small groups, at their meetings discuss the problems of scientific and methodological aspects of using the «Ukrainian language» textbook and readiness of teachers for organization of fifth-formers' self-study work with school textbooks.

At the district and school meetings of scientific and methodical groups discussing a new curriculum of the Ukrainian language, learning the scientific and methodical teaching materials, analyzing the advantages and disadvantages, aesthetic design of the textbook and producing the methodical recommendations are implemented.

Systematical scientific and methodical work with teachers contribute high-quality implementation of the curriculum of the Ukrainian language, raise the professional competence of teachers that is necessary for improving Ukrainian language teaching.

Keywords: *learning the Ukrainian language, a textbook, rural schools, the innovative forms of scientific and methodical work.*

ОСОБЛИВОСТІ ВІДБОРУ І СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА «ЕТИКА СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ, 9 КЛАС)»

А. С. Приходько,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: a.prikhodko@gmail.com*

Автором проаналізовано зміни, які відбуваються в процесі створення шкільних навчальних книг на освітянському просторі України, розглянуто науково-методичні засади реалізації нових підходів до створення сучасного підручника для курсів за вибором та особливості цього процесу, що пов'язані зі специфікою таких курсів залежно від їх змісту, структури, завдань та функцій.

Ключові слова : *шкільний підручник, курс за вибором, «Етика сімейного життя»*

Постановка проблеми: Одним із позитивних зрушень на шляху модернізації системи освіти в Україні в період її інтеграції в європейський і світовий простір є не лише визначення нових підходів до створення шкільної навчальної літератури, а й практичне забезпечення школярів якісними сучасними підручниками, які виконують не тільки інформаційну функцію (в комп'ютерний вік інформаційних технологій ця функція автоматично втрачає свою пріоритетність), а й сприяють розвитку різнобічної особистості учнів, їх адаптації в глобальному полікультурному середовищі.

В умовах, коли процес підручникотворення пришвидчено набирає обертів, надзвичайно важливим є усвідомлення кожним, хто долучається до нього, необхідності розвитку теорії, методології, технології і практики створення інноваційних підручників, що передбачає кардинальні зміни у підходах до вибору їх структури, функцій, оформлення та цільового призначення. На особливу увагу у цьому процесі заслуговують науково-методичні засади реалізації таких підходів при створенні навчальних книг для курсів за вибором. Грунтуючись на тих же концептуальних засадах, що визначені нормативно-правовими освітянськими документами як основоположні для усієї шкільної навчальної літератури, підручники для елективних курсів є віддзеркаленням певних особливостей, що пов'язані зі специфікою таких навчальних курсів.

Аналіз останніх досліджень: Проблема підручникотворення не є новою у педагогічній науці. Її дослідженню присвячені праці Бурди М. І., Гірняка А. Н., Лернера І. Я., Ляшенка О. І., Савченко О. Я., Скаткіна М. М., Смагі-

на І.І., Редька В.Г., Фурмана А.В. та ін. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити внесок у розроблення означеної проблеми Бейлінсона В.Г., Волчкової Т.Л., Зуєва Д.Д., Данієляна Я.В., Зоріної Л.Я., Скаткіна М.М., Талізінної Н.Ф., Хуторського А.В. Жерара Ф.-М. та ін.. Упровадження нових освітніх технологій засобами шкільного підручника, його роль та місце у процесі навчання суспільствознавчих дисциплін обґрунтовані у науковому доробку Баханова К.О., Булди А.А., Власова В.С., Гупана Н.М., Камбалової Я.М., Ладиченко Т.В., Малієнко Ю.Б., Мисана В.О., Мороза П.В., Пометун О.І., Удода О.А. та ін. Їх бачення шляхів реалізації нових підходів до навчання історії, які сприяють вихованню комунікативної, творчої особистості, здатної до швидкої адаптації у сучасному інформаційному суспільстві реалізоване не лише у наукових працях, статтях, виступах, а й у створених ними підручниках нового покоління, які відповідають вимогам часу та суспільним потребам. Розробці науково-методичних засад формування змісту навчальної літератури для курсів за вибором у системі профільного навчання присвячені праці Кизенка В.І., Мацейків Т.І., Приходько А.С., Чубукової Т.О. та ін.

Формулювання цілей статті: Розкрити особливості відбору і структурування змісту шкільних підручників для курсів за вибором (на прикладі підручника «Етика сімейного життя, 9 клас»).

Основна частина: Як визначальну ознаку сучасного етапу створення шкільних навчальних книг «нового покоління» можна назвати відхід їх авторів від живучого стереотипу традиційного підручника, що базувався на знаннєвій парадигмі навчання і відзначався репродуктивним характером освітньої дії на особистість учня. І хоча реформаційні кроки на шляху до створення якісної інноваційної навчальної літератури не завжди приводять до бажаних результатів і на шкільні парти доволі часто потрапляють підручники, які аж ніяк не сприяють набуттю школярами життєвих, ключових і предметних компетентностей та забезпеченню підготовки, яка б відповідала вимогам часу, причини для оптимізму все ж є: в умовах жорсткої конкуренції право на життя матимуть лише найякісніші підручники! Спираючись на теоретичний доробок у царині підручникотворення європейських фахівців, варто виокремити такі характеристики сучасного якісного шкільного підручника:

1) *розвиток* – підручник не дає остаточних відповідей, а відкриває шлях для подальших власних досліджень, стимулює критичне мислення, розвиває особисті судження;

2) *активність і творчість* – підручник спонукає учнів до самостійної роботи, сприяє їхньому особистісному розвитку, містить різні види завдань та узагальнень;

3) *академічна та педагогічна сучасність* – підручник повинен базуватись на досягненнях сучасної науки, прагнути істини, бути вільним від національних акцентів і пристрастей; факти мають бути правдивими;

4) *багаторакурсність* – у підручнику пропонуються плюралістичні інтерпретації минулого, містяться джерела, що відображають різні точки зору;

підтримується баланс між місцевою, регіональною, європейською та світовою історією;

5) *вікова група і навчальні можливості* – підручник має бути зорієнтованим на конкретну вікову категорію: він містить диференційовані завдання, навчальні задачі, допомагає в оцінці своїх навчальних досягнень;

6) *мова* – в підручнику повинні враховуватись мовні навички даної вікової групи, але він повинен сприяти розвитку концептуальних і мовних навичок;

7) *вимоги програми* – підручник має відповідати вимогам діючої програми, але залишати місце для і час для експериментування та позапрограмної діяльності вчителя та учнів;

8) *привабливість* – підручник має бути привабливим, але ілюстрації – це функціональний ресурсний матеріал, а не прикраси;

9) *зв'язок з позапрограмним матеріалом* – підручник повинен містити посилання на твори художньої та документальної літератури, інші ресурсні матеріали, зокрема пресу та інформаційні технології;

10) *позапрограмі теми* – в підручнику мають бути пропозиції для вчителя і учнів з приводу позапрограмних тем та проектів [1, 129].

Дотримання авторами шкільної початкової книги таких вимог і стандартів уможливорює реалізацію завдання оновлення змісту освіти через запровадження особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного навчання, які б сприяли розвитку академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів, формуванню їхніх ключових і предметних компетентностей, а також здатності застосовувати здобуті знання у практичних ситуаціях, уможливлювали б інтеграцію до соціокультурного та природного середовища [2].

На задоволення індивідуальних освітніх інтересів учнів, їхніх потреб і нахилів шляхом доповнення і розширення змісту окремих шкільних дисциплін спрямована також навчальна література для елективних курсів. На її створення значний вплив має специфіка таких курсів, пов'язана з їх змістом, структурою, метою, завданнями та функціями. Закцентуємо увагу на функціональній складовій цієї освітньої підсистеми.

Курси за вибором виконують такі основні функції: 1) «надбудови» профільного курсу, вивчення основних профільних предметів на належному рівні за рахунок насичення профільного курсу додатковим змістом, який поглиблює і розширює знання з основних предметів; 2) розвивають зміст одного з базових навчальних предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному базовому рівні, що дозволяє підтримувати вивчення суміжних предметів на профільному рівні чи одержувати додаткову освіту для участі в зовнішньому незалежному оцінюванні з обраного предмета на профільному рівні; 3) мають здатність задовольнити пізнавальні інтереси в різних сферах діяльності людини [4]. Зрозуміло, що виконання таких функцій лежить у площині не лише змістового наповнення навчальних книг з того чи іншого курсу, а й забезпечення умов належного його сприйняття і засвоєння учнями. Одна з них – формування в учнів готовності до самостійного пошуку шляхів

розв'язання проблемних ситуацій, висловлення власних міркувань і поглядів, аналізу представлених у тексті думок, суджень і оцінок, а не очікування відповідей на запитання у готовому вигляді. Це і є той реальний шлях, який спонукає учнів до самонавчання, самовдосконалення та самореалізації як одне із визначальних завдань упровадження елективних курсів у навчальний процес.

Такий підручник має бути витриманим у форматі кращих традицій сучасного підручникотворення: баланс між основним, додатковим текстом і методичним апаратом підручника має забезпечити організацію навчального діалогу з учнем, а постановка проблемних запитань спонукати його до пошуково-творчої діяльності. При моделюванні такого підручника важливо передбачити в його структурі рівні презентації матеріалу (проблемний та пояснювально-ілюстративний), змістивши акценти на користь першого, що значно активізує розумову діяльність школярів. Важливе смислове навантаження несуть завдання і вправи, які б сприяли розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів та уможливлювали б застосування інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі, вивчення окремих розділів або тем пропонованого курсу із застосуванням комп'ютерної техніки.

Як наступну умову сприйняття, засвоєння учнями навчального матеріалу підручника для елективного курсу та вміння застосовувати його у практичних життєвих ситуаціях варто назвати уникнення перевантаження як основного й додаткового тексту, так і методичного апарату підручника. Неабияке значення має також відбір автором ілюстрацій до підручника та їх характер (перевагу слід надавати документальним, наочним ілюстраціям), а також більш активне використання зовнішніх прийомів орієнтування (шрифтові виділення, шмуц-титули, колонтитули, умовні позначення, піктограми тощо).

Незважаючи на великі можливості представлення широкого спектру навчального матеріалу, якому присвячено той чи інший елективний курс, дуже важливим моментом є дотримання автором ще однієї умови створення якісної сучасної навчальної книги: врахування вікових та психолого-педагогічних особливостей учнів, для яких вона призначена. Підручник у жодному разі не повинен бути переобтяжений інформацією, яку у силу об'єктивних причин не здатен сприйняти і засвоїти учень. Вже на етапі моделювання підручника важливо пам'ятати про його головне завдання: навчальна книга має стати поштовхом для творчості і пошуку, викликати інтерес і бажання вчитися, розвиватися, самовдосконалюватися і самореалізовуватися.

Проілюструємо наведені міркування на прикладі підручника для курсу за вибором «Етика сімейного життя, 9 клас», який має забезпечити реалізацію основних завдань відповідного курсу:

- спрямованість на морально-етичні цінності та пріоритети українського суспільства і формування на їх основі розуміння сімейних цінностей у житті людини;
- забезпечення діалогової, інтерактивної форми спілкування автора з читачами, поліфункціональність підручника, поєднання традиційного тексту і

довідкових матеріалів, наявність диференційованих завдань, сучасного інструментарію оцінювання тощо.

Відповідно до завдань курсу підручник передбачає таку структуру: зміст навчального матеріалу буде представлено у п'яти розділах, які складатимуться із окремих параграфів. З метою, завданнями курсу, а також основними рекомендаціями щодо ефективного оволодіння навчальним матеріалом учні та вчителі зможуть ознайомитися у вступній частині тексту підручника. Навчальний матеріал кожного розділу підручника буде розподілений на теми, кожен з яких завершуватиме практичне заняття як важливим засіб формування життєвих компетенцій учнів. Кожне із практичних занять є власне узагальненням з певної теми та передбачає переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми із використанням різноманітних джерел знань (додаткові матеріали, джерела різного виду, запитання анкет, Інтернет-ресурси, постановка проблемних завдань, моделювання проблемних ситуацій, рольові ігри тощо).

Як приклад, пропонуємо Вашій увазі деякі матеріали до практичного заняття «Сім'я і шлюб в історичному вимірі».

І. «При всіх формах групової сім'ї невідомо, хто батько дитини, але відомо, хто її мати. Якщо вона і називає всіх дітей спільної сім'ї своїми і у відношенні до них виконує материнські обов'язки, то вона все ж відрізняє своїх рідних дітей від інших. Звідси ясно, що раз існує груповий шлюб, то походження може бути встановлено лише з материнської сторони, а тому визначається тільки жіноча лінія. Так дійсно буває у всіх диких народів і у всіх всіх народів, які стоять на нижчому ступені варварства» (Енгельс Ф. Походження сім'ї, приватної власності і держави Твори К.:1964т.21. С. 23-171. – С.44).

1. Для якого періоду розвитку людського суспільства є характерним груповий шлюб?

2. Визначте основні ознаки групової сім'ї?

3. Який період у розвитку людства називають матріархатом?

2. Розвиток сім'ї в первісну епоху полягає в безперервному звужуванні того кола, яке спочатку охоплює все плем'я і всередині якого панує спільність шлюбних зв'язків між обома статями. Шляхом послідовного виключення спочатку більш близьких, потім щораз дальших родичів, нарешті, навіть просто свояків, усякий вид групового шлюбу стає кінець кінцем практично неможливим, і в результаті лишається одна поки що неміцно з'єднана шлюбна пара, та молекула, з розпадом якої шлюб взагалі припиняється...» (Там же . С. 49)

Які фактори в еволюції шлюбу (від групового до індивідуального парного шлюбу) були вирішальними?

4. «... приручення свійських тварин та розведення стад створили нечувані до того джерела багатства і породили зовсім нові суспільні відносини. Всі попередні способи добування їжі відступили тепер на задній план; полювання що було раніше потребою, стало тепер розкошами. ...Винайдено було також і рабство. Багатства, оскільки вони вже перейшли у приватне володіння

окремих сімей і швидко зростали, завдали сильного удару суспільству, виведеному на парному шлюбі і на материнському роді. Парний шлюб ввів у сім'ю новий елемент. Поруч з рідною матір'ю він поставив достовірно рідного батька... Згідно з цим поділом праці, який тоді існував у сім'ї, на долю чоловіка припадало добування їжі та необхідних для цього знарядь праці, отже і право власності на останні; в разі розірвання шлюбу він забирав їх з собою, а жінці лишалося їхнє хатнє начиння. За звичаєм тодішнього суспільства чоловік був через це також власником нового джерела їжі – худоби, а згодом і нового знаряддя праці – рабів. Таким чином, в міру того як багатства зростали, вони з одного боку, давали чоловікові більш впливове становище в сім'ї, ніж жінці, і, з другого боку, породжували, породжували прагнення використати це зміцніле становище для того, щоб змінити традиційний порядок спадкування на користь дітей. Цим скасовувалось визначення походження по жіночій і право спадкування по материнській лінії і вводилось визначення походження по чоловічій лінії право спадкування по батьківській. Перший результат усталеного таким способом єдиновладдя чоловіків виявляється у виникаючій тепер проміжній формі – патріархальній сім'ї»

1) Прочитайте уривок з документа і поясніть, який вплив на первісну сім'ю мали зміни у суспільно-економічних відносинах.

2) Вкажіть найхарактерніші ознаки патріархальної сім'ї.

Пропонуємо тему дискусії: **«Розвиток постіндустріального суспільства і його вплив на устої егалітарної сім'ї».**

Свою працю «Походження сім'ї, приватної власності і держави» Ф. Енгельс написав на основі аналізу дослідження Морганом Льюїсом Генрі (1818-1881), відомого американського історика і етнографа, одного із перших дослідників сім'ї. Саме він визначив п'ять форм існування сім'ї, які послідовно змінювали одна одну (від кровноспорідненої до моногамної). Морган у своїй праці «Стародавнє суспільство», прогнозуючи подальшу долю моногамної сім'ї, писав: «Чи може ця форма залишатися на довгий час у майбутньому? Відповідь можлива тільки одна - вона повинна розвиватися в міру того, як змінюється суспільство, точнісінько так, як це було в минулому. Будучи продуктом певної суспільної системи, вона відображатиме стан її розвитку. Тому що моногамна сім'я за період з початку цивілізації удосконалилась, і особливо помітно в сучасну епоху, то можна принаймні припустити, що вона здатна до дальшого удосконалення. Якщо ж моногамна сім'я в далекому майбутньому виявиться неспроможною задовольнити потреби суспільства, то неможливо наперед сказати, який характер матиме її наступниця». (Морган Льюїс «Древнее общество или исследования линий человеческого прогресса от дикости через варварство и цивилизации». Л.: 1933. – С.491-492)

Чи впливають шалені темпи розвитку постіндустріального суспільства на зміну сімейних стосунків? Відповідь аргументуйте.

Висновок: Підручник для курсів за вибором має посісти належне місце у складному процесі створення якісної сучасної навчальної книги і стати по-

ліфункціональним засобом не лише навчання учня, а й сприяти формуванню здатності навчатися упродовж життя, розвитку як особистості, що успішно самореалізується в сучасному багатоманітному глобалізованому світі. І хоча проблемі підручникотворення присвячено безліч наукових праць, її обговорення відбувалося на наукових зібраннях усіх можливих рівнів, а дискусії навколо неї не втратили своєї гостроти і донині, питання, що стосуються навчальної книги не можуть залишити байдужими ні наукову спільноту, ані практикуючих вчителів, ані самих учнів та їхніх батьків. Головне, щоб кожне нове покоління шкільних підручників було кращим, ніж попереднє. Цього чекає школа. Цього вимагає час.

Література

1. Пометун О. Методика навчання історії в школі/О.І.Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2005. -328 с.
2. Держстандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс] / <https://www.google.com.ua>.
3. Основні вимоги до підручників //Додаток до наказу МОН України №88 від 03.02.2004 р. «Про проведення Всеукраїнського конкурсу навчальних програм і підручників для 5-12 класів відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти» [Електронний ресурс] /http://www.uazakon.com/documents/date_16/pg_ibneot.htm.
4. Положення «Про курси за вибором для допрофільної підготовки та профільного навчання учнів» [Електронний ресурс] <https://sites.google.com/site/smcprofil/programs/requirements>

References:

1. Pometun O. Metodyka navchania istorii v shkoli / [Methods of teaching history in schools] (2005) – 328 p. (ukr)
2. Derzhstandart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity, zatverdzhennyi postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 [State Standard of basic and secondary education, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011] [Elektronnyy resurs]/ <https://www.google.com.ua>. (ukr)
3. Osnovni vymohy do pidruchnykiv //Dodatok do nakazu MON Ukrainy №88 vid 03.02.2004 r. «Pro provedennya Vseukrayins'koho konkursu navchal'nykh prohram i pidruchnykiv dlya 5-12 klasiv vidpovidno do Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi seredn'oyi osvity»/ [Basic requirements for textbooks // Addition to the order of The Ministry of Education and Science of Ukraine №88 dated 03.02.2004 «On a nationwide competition curricula and textbooks for grades 5-12 according to the State Standard of basic and secondary education»] [Elektronnyy resurs] http://www.uazakon.com/documents/date_16/pg_ibneot.htm. (ukr)

4. Polozhennya «Pro kursy za vyborom dlya doprofil'noyi pidhotovky ta profil'noho navchannya uchniv»/ [About elective courses for pre profile training and specialized education students] <https://sites.google.com/site/smcprofil/programs/requirements>. (ukr)

Приходько А. С.

**ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА И СТРУКТУРИРОВАНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ КУРСОВ ПО
ВЫБОРУ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕНИКА «ЭТИКА СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ.
9 КЛАСС»)**

Автор анализирует изменения, которые происходят в процессе создания школьных учебников в Украине, рассматривает научно-методические основы реализации новых подходов к созданию современных учебников для элективных курсов и особенности этого процесса, которые связаны со спецификой таких курсов, в зависимости от их содержания, структуры, заданий и функций.

Ключевые слова: *школьный учебник, курс по выбору «Этика семейной жизни».*

Prikhodko A.

**FEATURES OF SELECTION AND STRUKTURIROVANIYA OF
MAINTENANCE OF SCHOOL TEXTBOOKS FOR COURSES ON
A CHOICE (THERE IS «ETHICS OF DOMESTIC LIFE ON THE
EXAMPLE OF STUDENT. 9 CLASS»)**

An author analyses changes which take place in the process of creation of school textbooks in Ukraine , examines scientific-methodical bases of realization of the new going near creation of modern textbooks for elektivnykh courses and feature of this process, which are related to the specific of such courses, vzavisimosti from their maintenance, structure, tasks and functions. In opinion of author, at creation of such textbooks it is important to take into account marketabilities in them kompetentnosnogo, lichnostno-orietirovannogo and deyatel'nostnogo going near teaching of schoolboys. In this case a student can become not only the polifunkcional'nym mean of teaching student but also instrumental in forming of ability to be taught during all life, development of him as personality, to apt at samorazvitiyu and self-realization.

Keywords: *school textbook, course on vyboru«Etika of domestic life».*

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПОСІБНИКА З ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Д. О. Пузіков,

кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: dmitp@ukr.net

У статті розглядається важливий аспект проблеми методичного забезпечення підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, – застосування в процесі вказаної підготовки електронного посібника. Обґрунтовується значущість електронного посібника для підготовки вчителів до здійснення оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, подаються пропозиції до змісту посібника, розкривається авторське бачення його структури й функцій.

Ключові слова: інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, електронний посібник.

Постановка проблеми. Оптимальне та ефективне здійснення інноваційного розвитку сучасного загальноосвітнього навчального закладу вимагає становлення механізмів оцінювання вказаного процесу. Оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу можна розглядати і як один з необхідних компонентів, і як одну з найважливіших умов його продуктивного виконання. Воно потрібне як для визначення та розроблення успішної стратегії й тактики інноваційного розвитку окремого навчального закладу, так і для забезпечення належної якості, досягнення необхідних результатів всієї інноваційної освітньої діяльності.

Одним з проявів суб'єктності педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу в процесі його інноваційного розвитку, яка підтримується сучасною педагогічною наукою [1, 7 та ін.], є активна участь керівників та учителів (а також учнів і батьків) у процесі оцінювання закладу. Однак організація та здійснення педагогічним колективом оцінювання інноваційного розвитку свого загальноосвітнього навчального закладу створюють для нього низку проблем і відповідних завдань. Одним з найважливіших із них стає підготовка керівників і вчителів закладу до проведення оцінювання його інноваційного розвитку.

Одним з науково-теоретично й методично обґрунтованих, економічно найдоцільніших шляхів вирішення цієї проблеми є створення електронного

посібника для підготовки педагогічних працівників до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Зрозуміло, що цей посібник не зможе повністю вирішити усі завдання вказаної підготовки, але він може виконати ряд важливих функцій, притаманних навчальній літературі; стати системоутворювальним чинником створення освітньо-інформаційного простору цієї підготовки.

Таким чином, постає проблема створення і впровадження зазначеного електронного посібника для підготовки вчителів, розв'язання якої вимагає, зокрема, визначення його змісту, найважливіших параметрів представлення, структури і функцій.

Аналіз останніх досліджень. Історичні, теоретичні й прикладні аспекти підручникотворення, підручник у системі засобів навчання досліджували Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Н. П. Дічек, Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер, Т. О. Лукіна, О. Я. Савченко, М. П. Скаткін, Н. Ф. Тализіна, О. М. Топузов, С. Г. Шаповаленко та ін.

Особливості створення і застосовування, структуру і функції електронних підручників вивчали В. П. Волинський, М. В. Головка, Ю. О. Жук, Г. М. Калініна, О. С. Красовський, В. В. Лапінський, В. Г. Редько, Л. С. Смолінчук, О. М. Топузов, О. В. Черноус та ін. Значущою для розроблення і застосовування сучасної електронної навчальної і навчально-методичної літератури є точка зору О. М. Топузова на зміни основних пріоритетів у вітчизняній освіті, «необхідність її модернізації відповідно до вимог інформаційної доби» [6, с. 241].

Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу, його передумови, зміст, управлінські й методичні аспекти, організаційно-методичне забезпечення розглядали В. П. Беспалько, Л. М. Ващенко, Б. Ф. Гершунський, Л. І. Даниленко, І. Г. Єрмаков, В. І. Загвязинський, В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, В. А. Сластьонін, О. В. Сухомлинська, І. С. Якиманська, М. Д. Ярмаченко та ін.

Оцінювання результатів діяльності та інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу розглядали: Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікова, Ю. О. Жук, В. І. Маслов та ін.

У той же час, у роботах зазначених учених питання змісту, структури й функцій електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу як самостійна наукова проблема не розглядалися.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення змісту, структури і функцій електронного посібника, який створюватиметься для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку свого загальноосвітнього навчального закладу.

Основна частина. Головним завданням електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього

навчального закладу, на нашу думку, стане системне самостійне вивчення вчителями основ теорії, методики й практики зазначеної діяльності, їхня підготовка до безпосередньої участі в оцінюванні.

На нашу думку, також можна виділити низку конкретних освітніх завдань електронного посібника. Він розкриватиме в доступній формі теоретичні основи оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, його управлінські, організаційні, методичні, освітні (навчально-виховні), ресурсні й соціальні аспекти. Електронний посібник, який матиме належні матеріали, може застосовуватися в організації та здійсненні таких форм методичної роботи з підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, як: стажування, науково-пошукова і експериментальна робота, діяльність методичних об'єднань, творчі звіти, педагогічні читання, семінари-практикуми, науково-практичні конференції та ін. Посібник матиме теоретичні й методичні матеріали з розроблення Концепції і Програми оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, методичні рекомендації з організації цього процесу, його локальної правової бази.

Не зважаючи на застосування електронних носіїв (та відповідних програмних засобів), особливу форму представлення, в електронному посібнику для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, як і в будь-якому іншому підручнику чи посібнику, «фіксується певний навчальний зміст» [2, с. 15]. Оволодіння вчителями цим навчальним змістом повинно сприяти їхній теоретичній та практичній підготовці до вказаного оцінювання.

Теоретичні та методичні матеріали, які складатимуть зміст електронного посібника, на нашу думку, варто розподілити на п'ять модулів, які можна розглядати як його своєрідні «розділи».

У першому модулі, який можна назвати «Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу», доцільно подати такі змістові елементи: поняття й сутність інноваційного розвитку ЗНЗ, його моделі, суб'єктів, об'єкти, цілі й завдання, зміст, механізми, критерії та показники тощо.

У другому модулі, який можна назвати «Теорія оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу», варто розглянути його взаємозв'язок з педагогічним оцінюванням, визначити та детально охарактеризувати компоненти системи оцінювання вказаного розвитку тощо. Особливу увагу слід приділити критеріям (показникам) та індикаторам, на основі яких здійснюватиметься оцінювання зазначеного вище процесу.

Третій модуль, «Управління оцінюванням», зможе стати в нагоді для підготовки як учителів, так і керівників загальноосвітніх навчальних закладів, чий інноваційний розвиток оцінюватиметься. У цьому модулі доцільно розглянути такі змістові елементи: поняття і сутність управління оцінюванням інноваційного розвитку, роль і місце управління оцінюванням в системі управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу,

суб'єкти, об'єкти, принципи, цілі й завдання, зміст та механізми управління оцінюванням зазначеного розвитку та ін. Окремим змістовим елементом має стати визначення і характеристика локальної правової бази оцінювання інноваційного розвитку, яка має створюватися в його стінах.

Четвертий модуль, «Методичне забезпечення оцінювання», має ознайомити користувачів з окремими методиками та, найголовніше, з технологією комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

У п'ятому модулі, «Залучення громадськості до оцінювання», потрібно обґрунтувати необхідність, повідомити цілі, зміст, шляхи та очікувані результати залучення представників громадських організацій, місцевих органів влади, підприємців та інших мешканців громади до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Структура електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу може включати: опорний конспект курсу; подані за модулями і змістовими елементами електронні текстові навчально-методичні матеріали; запитання і практичні завдання за модулями (у т. ч. завдання-квести з відповідним програмним забезпеченням); поглиблений матеріал з модулів (ілюстрації, допоміжне програмне забезпечення, хрестоматійні й нормативно-правові матеріали, зразки розроблених документів тощо); словник-довідник; електронний тест оцінювання навчальних досягнень учителів з вивчення матеріалів електронного посібника; рубрику з переліком тем для науково-пошукової та експериментальної роботи вчителів і методичних об'єднань, тем методичних семінарів, семінарів-практикумів, педагогічних читань; список рекомендованої літератури; посилання на наукові й науково-методичні джерела, нормативно-правові акти, збірки текстових і медіафайлів користувачів; «дошку оголошень»; форум та ін.

Особлива увага має бути приділена контрольним, практичним і творчим завданням посібника. Їх, як зазначає О. М. Топузов, необхідно створювати на чітких науково-методичних принципах, вони мають охоплювати «усі етапи пізнання – аналіз, синтез, побудову гіпотези та її перевірку, усвідомлення поетапного розв'язання проблемних питань» [5, с. 155].

Можна стверджувати, що найефективнішим способом представлення електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу є окремий сайт (або розділ офіційного сайту). Такий спосіб розміщення електронного посібника в мережі Інтернету дасть декілька значних переваг: максимально полегшений доступ до посібника; можливість постійного редагування (коригування) та оновлення правової й методичної інформації, вміщеної у ньому (шляхом поновлювання матеріалів сайту), приведення її у відповідність до чинного законодавства, доцільного збільшення обсягу інформації (наприклад, будуть доступні: хрестоматійні тексти до модулів посібника, тексти необхідних

нормативно-правових актів, електронна бібліотека, посилання на електронні книжки розміщені на інших сайтах, адреси електронних бібліотек у мережі Інтернету тощо); можливість надання користувачам електронного варіанту розміщених текстових методичних і законодавчих матеріалів, використання додаткового програмного забезпечення (наприклад, спеціальних квестових завдань, презентацій програмного забезпечення інших учасників та ін.); ресурси сайту (наприклад, форум) дадуть змогу полегшити спілкування, обмін досвідом і контактною інформацією користувачів.

Важливою перевагою електронного посібника є його економічність та екологічність. Його оприлюднення не вимагатиме витрат, необхідних для друку паперового посібника, сприятиме збереженню лісів.

Визначення остаточного варіанту структури і зовнішнього представлення електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу залежатиме від їхньої спроможності забезпечувати реалізацію його основних функцій.

Д. Д. Зуєв визначив ряд функцій навчальної і навчально-методичної літератури, які, на нашу думку, стосуються зазначеного вище електронного посібника: інформаційну, трансформаційну, систематизувальну, мотиваційну, розвивальну, виховну, інтегровальну, координувальну, функцію диференціації навчання, комунікативну [3, с. 58 – 60]; автор наголошував, що цей перелік функцій є «відкритою системою – він не претендує на завершеність, є, більшою мірою, відправною точкою для подальшого дослідження» [3, с. 61]. На думку А. З. Рахімова, навчальна і навчально-методична література мають виконувати три загальні функції: світоглядну, синтезувальну та ціннісно-орієнтаційну; а також повинні передбачати реалізацію трьох дидактичних функцій: загальноосвітньої, виховної, розвивальної [4]. У науковій праці сучасних авторів Е. Гельфман та М. Холодної розглядаються такі функції навчальної літератури: інформативна, керуюча, розвивальна, комунікативна, виховна, диференціації навчання, індивідуалізації навчання [2, с. 28 – 33]. Виходячи з результатів аналізу поглядів цих та інших авторів на функції навчальної літератури, ми можемо виділити такі функції електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу: інформативну, мотиваційну, систематизувальну, комунікативну, координувальну, розвивальну та ін.

Розглянемо наше бачення деяких із функцій зазначеного вище посібника докладніше.

Інформативна функція електронного посібника полягатиме в представленні й наданні вчителям дидактично опрацьованої інформації про теорію, методику і практику оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, суб'єктів, об'єкти, цілі й завдання, технологію та методи, умови (зокрема – теоретико-методичне та нормативно-правове забезпечення), основні очікувані результати цього процесу. Таким чином, зазначений посібник може стати одним з вагомих джерел інформування вчителів про

оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, повідомлення їм відповідного навчального матеріалу.

Реалізація *мотиваційної функції посібника* повинна сприяти формуванню інтересу як до вивчення, так і до практичної реалізації поданих у ньому теоретичних і методичних матеріалів, формуванню мотивів оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Систематизувальна функція забезпечуватиме систематизацію викладення різнопланової інформації про оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, участь учителя в цьому процесі: теоретичної, методичної, правової (у т. ч. відповідних нормативно-правових актів), матеріалів з практичного досвіду. Посібник систематизуватиме опорний концепт курсу, концепти окремих занять, деталізований курс, поглиблений матеріал з окремих розділів курсу (ілюстрації, позатекстовий матеріал, допоміжне програмне забезпечення та ін.).

Крім того, що як друкована, так й електронна навчальна література є «засобом передачі інформації іншій людині» [2, с. 29], електронна навчальна й навчально-методична література, розміщені на відповідних сайтах, мають важливу перевагу – можливість інформаційного діалогу і полілогу, обміну коментарями, повідомленнями та додатковою інформацією між її користувачами (наприклад, за допомогою форуму). Ця перевага дає змогу виділити й реалізувати *комунікативну функцію* посібника. За допомогою відповідного технічного і програмного забезпечення можна гарантувати надійний й оперативний взаємозв'язок між користувачами посібника, зворотний зв'язок між його користувачами й розробниками. Щодо другого, то значно полегшиться і прискориться виконання завдань вдосконалення та оновлення посібника.

З реалізацією комунікативної тісно пов'язано здійснення *координувальної функції* посібника. Розміщення посібника на сайті дасть змогу широко використовувати інформаційні можливості останнього. Комунікація користувачів та розробників (авторів) посібника за допомогою сайту дасть змогу координувати застосування інших засобів навчання (наприклад, друкованих навчальних і навчально-методичних джерел, електронних ресурсів з інших сайтів тощо). Крім цього, реалізація комунікативної функції полягатиме у визначенні та узгодженні за допомогою форуму спільних інформаційно-освітніх заходів користувачів (наприклад, масових заходів, які проходять у т. ч. за допомогою мережі Інтернет: Інтернет-конференцій, вебінарів, відео-лекцій відомих учених у режимі on-line та ін.). Полегшиться координація участі користувачів у традиційних наукових, науково-практичних і методичних заходах, присвячених відповідній темі, пошук наукових керівників, консультантів, експертів та ін.

Оволодіння необхідними теоретичними й прикладними знаннями, формування вмінь та навичок, досвіду, ціннісних ставлень, загалом – здатності до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, що має відбуватися в процесі роботи вчителів з електронним посібником, без-

умовно сприятиме їхньому професійному розвитку. Розвиток професійної компетентності вчителя в контексті формування його здатності до оцінювання інноваційного розвитку свого навчального закладу стане результатом реалізації *розвивальної функції* посібника.

Висновки. Ефективна підготовка вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу неможлива без належного методичного забезпечення, що передбачає створення, впровадження і використання відповідної навчально-методичної і методичної літератури.

Одним з ефективних засобів підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, стане відповідний електронний посібник.

У змісті електронного посібника для підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, на нашу думку, обов'язково мають бути виділені такі модулі: інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу; теорія оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; управління оцінюванням; методичне забезпечення оцінювання; залучення громадськості до оцінювання. Кожен з цих модулів включатиме відповідні змістові елементи.

Електронний посібник складатиметься з таких структурних складових: опорного конспекту курсу; електронних текстових навчально-методичних матеріалів, структурованих за модулями (темами) і змістовими елементами; запитань, практичних і творчих завдань до модулів (у т. ч. завдань-квестів з відповідним програмним забезпеченням); поглибленого матеріалу з модулів (ілюстрацій, допоміжного програмного забезпечення, хрестоматійних й нормативно-правових матеріалів, зразків розроблених документів тощо); словника-довідника; переліків тем для різних форм методичної роботи з підготовки вчителів до оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу; бібліотеки науково-методичної літератури і нормативно-правових актів; бібліотеки текстових і медіафайлів користувачів; «дошки оголошень»; форуму та ін.

Оптимальним варіантом розміщення посібника стане окремий сайт (або розділ сайту). Це сприятиме якнайкращому структуруванню і представленню матеріалів посібника, застосуванню в ньому новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Це дасть змогу: полегшити доступ до його матеріалів (ним користуватиметься кожен учитель, який матиме комп'ютер, підключений до мережі Інтернету, зареєструється на сайті); надавати користувачам якнайбільший обсяг інформації за його модулями (електронна науково-методична література і нормативно-правові акти, програмне забезпечення, консультації фахівців); оперативно оновлювати і доповнювати зміст електронного посібника для всіх користувачів; здійснювати зворотний зв'язок з користувачами, збирати і поширювати їхній досвід, надавати їм оперативну допомогу; забезпечити обмін інформацією, спілкування між користувачами; економити ресурси природного середовища.

Зазначений електронний посібник зможе виконувати ряд важливих функцій: інформативну, мотиваційну, систематизувальну, комунікативну, координувальну, розвивальну та ін.

Література

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : моногр. Л. М. Ващенко. – К. : вид. об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
2. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Рахимов А. З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников / А. З. Рахимов // Проблемы школьного учебника. – Вып. 20. – М. : Просвещение, 1991. – С. 27 – 34.
5. Топузов О. М. Методика підручникотворення з географії за умов проблемності / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 154–159.
6. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 241 – 247.
7. Школа майбутнього як інноваційний заклад освіти : наук.-метод. посіб. / Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, А. Д. Цимбалару та ін. – К. , 2010. – 144 с.

References

1. Vashchenko L. M. Upravlinnya innovatsiynymy protsesamy v zahal'niy seredniy osviti rehionu : monohr. L. M. Vashchenko. – K. : vyd. obyednannya «Tyrazh», 2005. – 380 s.
2. Gelfman E. G. Psikhodidaktika shkolnogo uchebnika. Intellektualnoye vospitaniye uchashchikhsya. / E. G. Gelfman, M. A. Kholodnaya. – SPb. : Piter, 2006. – 384 s.
3. Zuyev D. D. Shkolnyy uchebnik / D. D. Zuyev. – M. : Pedagogika, 1983. – 240 s.
4. Rakhimov A. Z. Logiko-psikhologicheskaya kontseptsiya razrabotki shkolnykh uchebnikov / A. Z. Rakhimov // Problemy shkolnogo uchebnika. – Vyp. 20. – M. : Prosveshcheniye, 1991. – S. 27 – 34.
5. Topuzov O. M. Metodyka pidruchnykotvorenniya z heohrafiyi za umov problemnosti / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / In-t pedahohiky APN Ukrayiny. – K. : Ped. dumka, 2006. – Vyp. 6. – S. 154–159.
6. Topuzov O. M. Rol' i mistse pidruchnyka v realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhodu do navchannya / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats'. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 241 – 247.

7. Shkola maybutn'oho yak innovatsiynyy zaklad osvity : nauk.-metod. posib. / L. M. Vashchenko, L. I. Danylenko, A. D. Tsybalaru ta in. – K. , 2010. – 144 s.

Пузиков Д.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ ПО ОЦЕНИВАНИЮ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассматривается важный аспект проблемы методического обеспечения подготовки учителей к оцениванию инновационного развития общеобразовательных учебных заведений, – использованию в процессе указанной подготовки электронного пособия. Обосновывается значимость электронного пособия для подготовки учителей к оцениванию инновационного развития общеобразовательного учебного заведения, высказано предложения к содержанию пособия, определено авторское видение его структуры и функций.

Ключевые слова: инновационное развитие общеобразовательного учебного заведения, оценивание инновационного развития общеобразовательного учебного заведения, электронное пособие.

Puzikoff D.

DIDACTIC BASES OF ELECTRONIC MANUAL FOR EVALUATION OF INNOVATIONAL DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTION

An effective instrument of a training for teachers for an evaluation of innovational development of general educational institution is an electronic manual.

A content of the manual should consist following modules such as an innovational development of general educational institution, theory of evaluation of innovational development of general educational institution, a management of evaluation, a methodological support of evaluation and a taking part for society in an evaluation.

A manual consists of the following components such as a reference compendium course, electronic text materials, questions, practical and creative tasks, in-depth material for modules (illustrations, software support etc.), a dictionary, a library of literature and normative rules, a forum etc.

The best option for accommodation a manual could be a separate site or site section. It will could contribute for a best structuring and for presentation materials of handbook, using of new information and communication technologies.

A manual can perform several functions such as informative, motivational, communicative, coordination, systematization, developmental and others.

Keywords: innovational development of general educational institution, evaluation of innovational development of general educational institution, electronic manual.

ЗМІСТ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

В. Г. Редько,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач лабораторії навчання іноземних мов,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті автор розглядає проблему діагностики динаміки зростання інтелектуального розвитку іншомовної особистості школяра під кутом зору компетентнісного підходу до навчання. Об'єктами контролю визначаються лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна компетенції. Критеріями оцінювання слугують рівні навченості школярів, окреслені чинними навчальними програмами для кожного класу.

Діагностику в системі шкільної іншомовної освіти автор рекомендує здійснювати у формі психолого-педагогічного моніторингу. Він має бути дидактично доцільно визначеним у часі: види і форми контролю повинні забезпечувати його швидку і необтяжливу процедуру проведення.

Свої думки автор ілюструє прикладами із підготовлених ним підручників з іспанської мови.

Ключові слова: *діагностика, навчальні досягнення, іншомовне спілкування, шкільний підручник*

Постановка проблеми. Варіативність сучасної системи шкільної освіти, її тенденції на компетентнісні, розвивальні, особистісно-орієнтовані, інноваційні та експериментальні технології навчання все частіше активізують необхідність створення індивідуальних умов для розкриття можливостей і творчого потенціалу школярів, проявлення в них, як зазначає В. І. Панов, потреби сформувати в собі здатність бути суб'єктом розвитку своїх здібностей і в кінцевому результаті стати суб'єктом процесу своєї соціалізації [9]. Важлива роль у цьому процесі належить іноземній мові як механізму впливу на комунікативну і соціальну активність кожного учня. Втім якість такої дії різнобічно залежить від індивідуальних можливостей школярів, зокрема від їхньої готовності до саморегуляції своєї пізнавальної активності та самовдосконалення. Саме ці чинники мають стати об'єктом, на який повинна бути спрямована навчальна діяльність. Вибір її видів і форм зумовлений цілями навчання та особливостями розвитку школярів, а також засобами впливу на цей процес, зокрема змістом підручників.

Аналіз останніх досліджень. Особливим механізмом, за допомогою якого коригується навчальна діяльність і окреслюються шляхи досягнення визначених цілей, є *діагностика*. Багатьма педагогами, психологами і методистами

вона розглядається обов'язковим і важливим компонентом освітнього процесу. Як зазначають В. В. Краєвський і А. В. Хуторської, освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності учнів і педагога з метою виявлення, аналізу, оцінювання і корекції навчання [5]. Відповідно, вона включає контроль, перевірку, облік, оцінювання, збір статистичних даних, їх аналіз, рефлексію; визначення динаміки освітніх змін і особистісних якісних перетворень у змісті освіти кожного школяра; перегляд цілей, уточнення освітніх програм і коригування процесу навчання; прогнозування подальшого розвитку проблем освіти [5]. До складу діагностики можуть входити різноманітні форми контролю, який передбачає визначення, вимір і оцінювання рівня освітнього досвіду школярів, набутого ними у процесі засвоєння певного змісту навчання. Проблемі контролю навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти, у тому числі з іноземної мови, надається значна увага [2; 4; 6].

Відповідно до шкільного предмету «іноземна мова» освітній досвід учнів визначається у процесі перевірок і оцінювання рівня сформованості в них іншомовної комунікативної компетентності. Об'єктами контролю, як правило, є лінгвістична, мовленнєва, соціокультурна, загальнонавчальна компетенції. Критеріями оцінювання, при цьому, слугують рівні навченості школярів, окреслені чинними навчальними програмами конкретно для кожного класу. Варто зазначити, що ці рівні різнобічно узгоджуються з Європейськими стандартами і, окрім цього, враховують вітчизняний навчальний досвід.

Мета статті: спроектувати види і функції діагностики навчальних досягнень з іноземної мови учнів середніх шкіл відповідно до нової парадигми шкільної іншомовної освіти: компетентнісного, комунікативного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання та діяльнісної технології навчальної діяльності школярів та проілюструвати їх упровадження у зміст підручників.

Основна частина. Діагностика навчальних досягнень лише тоді зможе слугувати дієвим засобом, якщо вона виконує такі функції: *діагностичну* (свідчить про набутий досвід у певній сфері навчальної діяльності, вказує на причини здобутих як позитивних, так і негативних результатів, прогнозує шляхи удосконалення змісту і процесу навчання), *мотиваційну* (заохочує і стимулює навчальну діяльність учня), *виховну* (формує самосвідомість і адекватну самооцінку власної навчальної діяльності школяра), *інформаційну* (дає відомості про результати успішності школяра, траєкторію розвитку його здібностей, намірів та інших особистісних якостей).

Отже, одним із важливих аспектів індивідуалізації навчання іноземної мови відповідно до особистісно орієнтованої парадигми загальної шкільної освіти є дидактично доцільна і психологічно відповідна віковим можливостям діагностика навчальних досягнень учнів. Від раціонального визначення об'єктів контролю і форм його здійснення значною мірою залежить зміст і структура підручників.

На сьогодні питанню навчальної діагностики присвячена значна кількість наукових досліджень [5; 7; 8; 10; 12], хоч і не сформовано єдиної думки щодо її функцій та процедури. Втім необхідно наголосити на двох позиціях, які певною мірою є спільними для всіх дослідників проблеми. Адаптуємо їх до особливостей змісту навчання іноземних мов.

По-перше, діагностику в системі шкільної іншомовної освіти доцільно здійснювати у формі психолого-педагогічного моніторингу, оскільки йому характерна здатність надавати оперативну зворотну інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу. Моніторинг має бути дидактично доцільно визначений у часі: види і форми контролю повинні забезпечувати його швидку і необтяжливу процедуру проведення. В останні десятиліття помітно активізувалася тенденція на використання тестових форм контролю навчальних досягнень учнів. Не стала винятком іншомовна освіта. Варто, насамперед, згадати наукові дослідження, здійснені О.П. Петрашук, які стали активним стимулом до застосування тестового контролю у вітчизняній іншомовній сфері [11]. У вітчизняній та зарубіжній теорії навчання іноземних мов розроблені комплекси тестових завдань з мови (лексики, граматики) і мовлення (аудіювання, говоріння, читання, письма), що широко використовуються під час проведення учнівських олімпіад, зовнішнього незалежного оцінювання, державної підсумкової атестації, різних іспитів у середніх і вищих навчальних закладах тощо. Такі засоби діагностики навчальних досягнень учнів мають свої особливості:

а) вони повинні бути комплексними і передбачати визначення рівня навченості школярів як з мови, так і з мовлення у різних видах мовленнєвої діяльності, а також рівня сформованості соціокультурної компетенції, з огляду на те, що сучасна парадигма шкільної іншомовної освіти передбачає взаємопов'язане навчання мови і культури народу її носіїв;

б) давати інформацію про психологічний стан (розумове напруження, нервово збудження, стресовий стан) учнів упродовж усього процесу виконання завдань;

в) види і форми контролю мають бути знайомі школярам і не викликати труднощів у їх виконанні;

г) види тестових завдань повинні забезпечувати можливість прогнозувати шляхи усунення недоліків.

По-друге, як зазначає В.І. Панов, в умовах сучасної школи мета перевірки і коригування процесу навчання повинні бути сфокусовані на досвід учнів, а відтак цільова парадигма має змінюватись «від діагностики добору до діагностики розвитку» [9], що зумовлює пріоритетне орієнтування усіх елементів діагностичної системи на створення умов для набуття досвіду продуктивної діяльності школярів у процесі навчання. Як підкреслює Ш. О. Амонашвілі, головне призначення шкільної діагностики – це визначення «індивідуально-позитивних передумов» формування якісних характеристик кожного школяра, спираючись на які можна визначати найближчі перспективи його

розвитку [1]. Це означає, що діагностика насамперед повинна більше виконувати навчально-коригувальну, ніж контролювальну функцію.

У педагогічній літературі розрізняють три види діагностики: 1) *поточна навчальна діагностика*, 2) *рубіжна та підсумкова діагностика*, 3) *психологічна діагностика інтелектуального розвитку* [10]. Розглянемо їх під кутом зору змісту навчання іноземних мов відповідно до компетентнісної парадигми.

Поточна навчальна діагностика здійснюється за навчально-діагностичними матеріалами, представленими безпосередньо у змісті підручників. До них можна віднести вправи і завдання різного рівня складності, що дають можливість як вчителю, так і учням визначати рівень сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь. Це найбільш типові види діагностичної діяльності, що використовуються у підручниках з іноземних мов. У таких випадках пріоритет бажано надавати засобам, які вимагають від учнів творчого мислення, доцільного залучення раніше набутого досвіду: *Порівняйте..., Висловіть своє ставлення до..., Доведіть, що..., Сформулюйте свою думку щодо..., Доповніть висловлення..., Наведіть аргументи щодо..., Підтвердіть/Заперечте твердження, Уявіть, що..., і розкажіть/ напишіть...* тощо. Такі завдання передбачають отримання вчителем комплексного уявлення про рівень навчальних досягнень учнів як у межах вивчення певного матеріалу, так і про загальний рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності щодо якості володіння мовним, мовленнєвим, соціокультурним матеріалом і загальнонавчальними стратегіями його використання в усному і писемному спілкуванні.

Hay algunas diferencias de vocabulario entre el español de España y el que se habla en América Latina. A ver si sabes relacionar las palabras correspondientes.

(Існують деякі різнобічності між іспанською мовою Іспанії та Латинської Америки. Поєднай відповідні слова і вирази).

En España se dice: En América Latina se dice:

guapo papas
billete el día de San Valentín
aparcar el coche conversar, platicar
charlar apurarse
aquí lindo
tirar boleto
patatas botar
darse prisa parquear el carro
el Día de los Enamorados acá
(HOLA – 9)3*

3 * Тут і далі використані навчальні матеріали із підручників з іспанської мови серії «HOLA» (автори: В. Г. Редько, В. І. Береславська) видавництва «Генеза» (Київ).

Observa las fotos del mercado en uno de los pueblos de Perú. (*Розглянь фотографії ринку в одному з населених пунктів Перу*).

Describe (*Опиши*):

qué país (lugar) es
qué se ve en las fotos
quién es la gente en las fotos
cómo se visten las mujeres

Habla (*Поспілкуйся*):

de los personajes
de su aspecto físico
de lo que están haciendo

Narra (*Розкажи*):

qué están vendiendo las peruanas
de qué podrían estar hechas las mantas y los ponchos
qué otros recuados de artesanía se hacen para los turistas que visitan Perú
(*HOLA – 8*)

Cambia las expresiones en negrilla por los pronombres personales. (*Заміни вирази, виділені жирним шрифтом, особовими займенниками*).

Modelo: Ella regala a su hermano el disco. – Ella se lo regala.

1. Ella regala a su hermano el disco. 2. El profesor explica a los alumnos la lección. 3. La abuela leía a sus nietas la historieta. 4. La vendedora nos envuelve las naranjas. 5. El primero de septiembre los alumnos siempre traen a sus profesores las flores. 6. El cartero entrega a la abuela la carta. 7. Yo hago a la profesora una pregunta. 8. La peluquera corta a la cliente el pelo. 9. El cocinero nos cocina la comida sabrosa. 10. El limpiabotas les limpia las botas. 11. El carpintero nos reparó las puertas y ventanas. 12. El pastelero dio a los niños los caramelos. 13. Ella pregunta al policía la dirección.

(*HOLA – 10*)

Pon los verbos entre paréntesis en la forma correspondiente del Pretérito imperfecto de subjuntivo. (*Постав дієслова, що в дужках, у відповідну форму Pretérito imperfecto de subjuntivo*).

1. Nos permitieron que (pagar) en cheque. 2. Yo estaba contento de que ellos (degustar) unos vinos tintos. 3. Les propusieron que (pedir) el solomillo Botín. 4. Nunca aseguró que tú (comer) saludable en los sitios de la comida rápida. 5. No era cierto que los indígenas (alimentarse) sólo con el maíz. 6. Los indígenas decían que era necesario que todos (respetar) la tierra por dar de comer al hombre. 7. También tuvieron que pedir el permiso al campo para que lo (sembrar). 8. Era preciso que vosotros (leer) la novela de Miguel Ángel Asturias «Hombres de maíz». 10. Nosotros preferiríamos que vosotros (alimentarse) con verduras y legumbres. 11. Quisiera que vosotros (evitar) los atracones y los ayunos. 12. Era sorprendente que el jamón ibérico se (guardar) hasta dos años fuera de la nevera.

(*HOLA – 11*)

Рубіжна та підсумкова діагностика представлена у змісті підручників з іноземних мов у формі тестового контролю рівня сформованості мовної, мовленнєвої, соціокультурної та загальнонавчальної компетенцій. Як правило, такі тестові завдання вміщуються в кінці кожного тематичного модуля і в кінці підручника. Останні передбачають комплексний контроль рівня сформованості комунікативної компетентності, здатності учнів інтегрувати досвід, набутий у вивченні кількох тем. На наш погляд, найбільш ефективними тут можуть бути творчі комунікативні завдання: навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ситуативні ігри та ін. У змісті підручників серії «HOLA» в кінці тематичних модулів ми вміщуємо рубрику «*Testos de evaluación*», де пропонуються тестові завдання для виконання в усній і письмовій формах, які передбачають моніторинг рівня навчальних досягнень учнів з теми, що вивчалась. Наведемо приклади.

TEST DE EVALUACIÓN

Completa los huecos del texto con una de las tres opciones que se proponen al final del ejercicio. (Заповни пропуски у тексті одним із трьох варіантів: a, b, c).

El mercado azteca

El mercado azteca empezaba a funcionar al amanecer. La gente llenaba sus canoes de productos y 1 objetos hechos para el mercado. 2 se dirigían al mercado de Tenochtitlán. 3 hombres y mujeres iban cargados con los productos, 4 llevaba espejos de vidrio volcánico y otros llevaban 5 que querían cambiar. 6 hombres iban con sus esclavos. No 7 tenían esclavos porque eran muy caros. 8 esclavo tenía derecho a tierras. Trabajaban en los campos, dormían en la casa del amo. El mercado estaba en la plaza, frente al palacio de Moctezuma. La plaza estaba adornada con un calendario de piedra que pesaba más de 25 toneladas. 9 puede imaginar cómo fue transportado allí. El mercado azteca se celebraba 10 semanas. 11 indios viajaban desde sus pueblos situados a más de 5 días de distancia. 12 mejor podía distinguir a los indios entre sí que su vestido. 13 pintaban las caras con líneas y adornaban su pelo con plumas de pájaros. Si 14 llegaba de las tierras frías, estaba cubierto de ropa que no se veía su cara. 15 tenía dinero pero 16 conocían el valor de las cosas.

Opciones

- | | | | |
|-----|------------|--------------|--------------|
| 1. | a) algunas | b) algunos | c) ningunos |
| 2. | a) Todo | b) Todos los | c) Todos |
| 3. | a) Algunos | b) Nada | c) Ningún |
| 4. | a) algo | b) alguien | c) nada |
| 5. | a) algo | b) alguien | c) nada |
| 6. | a) Alguien | b) Ningunas | c) Algunos |
| 7. | a) todo | b) todos | c) ningunos |
| 8. | a) Ningún | b) Ninguno | c) Nadie |
| 9. | a) Nada | b) Todos | c) Nadie |
| 10. | a) todas | b) algunas | c) todas las |
| 11. | a) Nadie | b) Nada | c) Algunos |
| 12. | a) Nada | b) Nadie | c) Ninguna |
| 13. | a) Alguien | b) Algo | c) Algunos |
| 14. | a) alguien | b) ningún | c) algunos |
| 15. | a) Nada | b) Nadie | c) Todos |
| 16. | a) todos | b) todos los | c) ninguno |

(HOLA – 8)

Completa los huecos del texto con una de las tres opciones que se proponen al final del ejercicio. (*Заповни пропуски у текстах одним із трьох варіантів*).

El turrón y el mazapán

El turrón **1** a casa por Navidad. A muchos nos **2** relacionar celebraciones gastronómicas a un tiempo o lugar. El mejor ejemplo es el turrón. Tradicionalmente, en casa de mis padres **3** el turrón por primera vez tras la cena de Nochebuena. **4** presente en los postres navideños hasta el día de los Reyes Magos, y entonces **5** para el resto del año. El turrón es blando o duro. Los ingredientes fundamentales **6** almendra y azúcar o miel y clara de huevo. El turrón más famoso **7** en Jijona. Ya en 1585, el cocinero mayor del rey Felipe II afirmaba que «en todas casas de Jijona huele a miel», lo que quería decir que en todas casas **8** turrón. En el siglo VIII, los árabes **9** el mazapán. Los árabes **10** por costumbre tomar una mezcla de almendra con azúcar en sus reuniones de Navidad. El mazapán **11** compuesto por almendra, azúcar y clara de huevo. En Toledo **12** los mazapanes más famosos.

Opciones

- | | | |
|--------------------|-----------------------|--------------------|
| 1. a) volvieron | b) vuelve | c) volviera |
| 2. a) gusta | b) gustan | c) gustó |
| 3. a) tomo | b) tomaba | c) se tomaba |
| 4. a) Siguiera | b) Sigue | c) Seguía |
| 5. a) desaparecía | b) había desaparecido | c) ha desaparecido |
| 6. a) siga | b) siendo | c) siguen siendo |
| 7. a) se fabrica | b) fabrica | c) fabricando |
| 8. a) se fabricaba | b) se fabricó | c) fabrican |
| 9. a) introdujeron | b) introducían | c) introducen |
| 10. a) teniendo | b) tuvo | c) tenían |
| 11. a) estaban | b) haya | c) está |
| 12. a) se elaboran | b) elaboran | c) elaborando |

(HOLA – II)

Imagínate que estás discutiendo según el tema «Comer en casa o comer en el restaurante». (*Уявіть, що ви обговорюєте проблему «Обідати дома чи в ресторані?»*).

Sugerencias:

Las ventajas de comer en casa (en el restaurante).

Переваги обідати дома (в ресторані).

Su restaurante (café, bar) favorito.

Ваш улюблений ресторан (кафе, бар).

El comentario sobre los precios.

Коментар цін.

El horario, el servicio, la propina.

Режим роботи, обслуговування, чайові.

(HOLA – II)

Варто зазначити, що такі комунікативні завдання, як навчально-мовленнєві ситуації, проектна робота, рольові ігри тощо не обов'язково характерні тільки рубіжній та підсумковій діагностиці. Вони досить широко можуть застосовуватись у підручниках упродовж розвитку змісту навчання з кожної теми. У цих випадках основне їхнє призначення має більш навчальний характер, ніж контролювальний, і їхні функції, переважно, зводяться до активізації навчальних дій учнів у залежності від комунікативних потреб, які виникають на певному етапі навчання.

Психологічна діагностика інтелектуального розвитку передбачає визначення рівня і темпу (траєкторії) розвитку школярів упродовж певного періоду навчання. Вона дає можливість спостерігати динаміку їхнього інтелектуального вдосконалення. Це може бути час, протягом якого засвоюється одна тема спілкування, а також семестр, навчальний рік, ступінь (етап) навчання (початкова школа, основна школа, старша школа). Що стосується іноземної мови, то цей вид діагностики більше асоціюється з рівнем сформованості стратегічної (компенсаторної) компетентності – здатності школярів, за умови виникнення потреби, самостійно адекватно використовувати допоміжні засоби навчання (словники, довідники, мережу Інтернет, глосарії тощо), а також, окрім вербальних, ще й невербальні засоби спілкування. Певною мірою вона також дозволяє з'ясувати рівень сформованості прагматичної, дискурсивної, функціональної компетентностей, компетентності програмування мовлення [3], що характерно процесу навчання іноземної мови. Однак, найчастіше її доцільно використовувати для виявлення рівня розвитку психофізіологічних можливостей учнів. Основними серед них ми визначили такі:

- як здійснювати порівняння мовної та соціокультурної інформації (в іншомовній освіті воно активно застосовується під час реалізації принципу опори на рідну мову, а також у взаємопов'язаному навчанні мови і культури, що знаходить свій відбиток у навчальному процесі, який організовується у формі діалогу культур);

- як робити аналіз подій/явищ, систематизацію, аналогію, узагальнення;
- як логічно і відповідно до запропонованої теми будувати усне і письмове висловлення;

- як диференціювати інформацію, отриману з письмових і аудитивних джерел, на основну і другорядну;

- як здійснювати перефразування речень з причин незнання/забування мовної одиниці, комунікативно необхідної для висловлення думки;

- як скорочувати (компресувати) зміст продуктивного/рецептивного тексту;

- як передавати своїми словами зміст тексту;

- як самостійно без вербальних/схематичних/візуальних зображувальних опор виконувати творчі усні та письмові завдання тощо.

Звісно, що подібні дії кожен учень може виконувати по-різному, відповідно до рівня свого інтелектуального розвитку і власного темпу навчання. Втім, автору потрібно передбачати ці особливості під час конструювання змісту підручників і знаходити способи їх ефективного вирішення всіма школярами.

Наведемо приклади творчих завдань, уміщених у змісті підготовлених нами підручників, які дають можливість отримувати зворотну інформацію про рівень навчальних досягнень учнів і коригувати подальшу діяльність кожного з них.

Haz el resumen del texto (ejercicio 5) para comunicar lo más principal y esencial. (Підсумуй зміст тексту, визначивши в ньому найголовніше).

(HOLA – 9, с.75)

Cuenta los programas de tu canal preferido. (Розкажи про програми твого улюбленого телеканалу).

Sugerencias:

- desde qué hora emite la televisión (з котрої години починає працювати телебачення)

- hasta qué hora tiene programas (до якої години працює)

- en qué lengua hay programas (на яких мовах транслюються програми)

- qué tipos de programas constituyen su programación habitual (які види програм ти найчастіше дивишся)

- qué programas prevalecen (які програми займають основне місце у твоєму перегляді)

- quiénes son los representantes del telediario (хто з дикторів читає теленовини)

(HOLA – 9, с.67)

Cuenta qué quieres ver y visitar en la Comunidad Autónoma Castilla-La Mancha. Argumenta tus ideas. (Розкажіть, що ви хотіли б відвідати в Кастилії-Ла Манчі. Аргументуйте свій вибір).

(HOLA – 10, с.140)

Actualmente han aparecido nuevas profesiones. Haz una investigación. (В останній час з'явилися нові професії. Дослідіть цю проблему).

- ¿Qué profesiones han adquirido el mayor protagonismo en los últimos años? (Які професії найпопулярніші в останні роки?)

- ¿Cuáles profesiones serán las más demandadas en los próximos veinte años? (Які професії будуть найбільш затребуваними в найближчі двадцять років?)

- ¿Cuáles son tus futuras aspiraciones laborales?

(Які професії ти обрав би?)

(HOLA – 10, с.82)

Narra sobre los cambios negativos del medio ambiente como la influencia del progreso científico. (Розкажи про негативні наслідки впливу сучасного наукового прогресу на навколишнє середовище).

(HOLA – 11, с.174)

Haz comentarios al refrán «Más vale la salud que la riqueza». (Прокоментуй прислів'я «За гроші здоров'я не купиш» / «Здоров'я не продається»).

Sugerencias:

- *la alimentación saludable* (здорове харчування)
 - *la actividad física diaria* (щоденна фізкультура)
 - *el control de peso* (контроль ваги тіла)
 - *las revisiones médicas regulares* (регулярне стеження за станом здоров'я)
- (HOLA – II, с.54)

Такі види навчальних завдань стимулюють учнів до рефлексії, до використання досвіду, набутого на попередніх етапах навчання і у процесі засвоєння інших навчальних курсів. А це означає, що в підручнику доцільно вміщувати вправи і завдання, котрі збігалися б із динамікою розвитку всіх учнів, зокрема їхніх комунікативних, загальнонавчальних та іншомовних здібностей і готовності до реалізації своїх комунікативних намірів у власній життєвій діяльності. Як засвідчує шкільна практика, одне і те ж завдання, передбачене змістом підручника, викликає різний обсяг розумового напруження і творчості з боку учнів: для одних воно може бути результатом продуктивної, а для інших – репродуктивної роботи. Як зазначає Н. Ф. Круглова, важливим показником рівня творчого змісту діяльності є ступінь її відмінності від попередніх аналогів і результатів набутого досвіду [7]. Відповідно, навчальні завдання, що пропонуються підручником, повинні *орієнтуватися на можливості кожного учня*. Це є однією із важливих умов реалізації особистісно орієнтованого навчання.

Для автора підручника існують два критерії вибору завдань творчого спрямування: 1) завдання з прогнозованим результатом (мають більш репродуктивний характер) і 2) завдання з непередбачуваним результатом (мають продуктивний характер). Що стосується змісту підручників з іноземних мов, то до *першого виду* можна віднести такі завдання: заповнення пропусків у текстах діалогічної та монологічної форми; переказ тексту; побудова висловлення в усній або письмовій формі за даним планом або за аналогією; ситуативне спілкування за даним планом (*Sugerencias/Suggestions*); проектна робота за вказаними напрямками; колективне обговорення проблем у межах запропонованих тем тощо. До *другого виду* відносяться такі види комунікативної діяльності: іншомовне ситуативне спілкування за узагальнено сформульованим завданням (без уточнень проблем, які мають порушити учні); проектна робота, зміст якої сформульовано лише узагальненою темою; іншомовне монологічне висловлення у формі ситуації, що охоплює кілька тем спілкування; висловлення власної точки зору, власних оцінювальних суджень, власного ставлення до певних проблем і об'єктів спілкування тощо. Така диференціація творчих завдань може забезпечувати іншомовні комунікативні потреби всіх учнів із різними навчальними здібностями. Якщо змістом підручника передбачається ця особливість добору навчального матеріалу, то можна очікувати на динаміку постійного зростання інтелектуального розвитку школярів. Вона різнобічно залежить від засобів і форм впливу на їхні індивідуальні можливості і є наслідком адекватного визначення їхнього рівня

розвитку і наступної діяльності, спрямованої на ускладнення усіх форм інтелектуального досвіду під впливом дидактично, психологічно і методично доцільно створеного у змісті підручників своєрідного навчального іншомовного комунікативного середовища. Під ним ми розуміємо мовний, мовленнєвий, тематично-інформаційний, ілюстративний компоненти змісту підручника, а також систему педагогічних і психологічних умов і впливів (видів, форм і способів організації та активізації іншомовної комунікативної діяльності), які створюють підґрунтя для розкриття і прояву інтересів і здібностей учнів відповідно до їхніх індивідуальних можливостей і потреб.

Висновки. За умови, що у процесі навчання іноземних мов педагогічно доцільно (вчасно, цілеспрямовано, відповідно до поставлених завдань, з урахуванням вікових можливостей і комунікативних потреб учнів) буде використовуватись діагностика навчальних досягнень школярів, можна досягти рівнів навченості, окреслених чинною навчальною програмою, а підручник слугуватиме не тільки ефективним засобом навчання іншомовного спілкування та розвитку іншомовної особистості школяра, але й надійним механізмом визначення готовності учнів до оволодіння цим феноменом і удосконалення траєкторії їхнього розвитку.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике/Ш.А.Амонашвили. – М.: Педагогика, 1995. – 496 с.
2. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку/Под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск: Титул, 1999. – 112 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе/И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.
4. Контроль в обучении иностранным языкам в школе/Ред.-сост. В. А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 111 с.
5. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/В.В.Краевский, А. В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної освіти / М-во освіти і науки України; Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Перше вересня; Шкільний світ; Харків: Фоліо, 2000. – С. 3.
7. Круглова Н. Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О. А. Конопкиной и В. И. Панова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 248 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови) / С. Ю. Ніколаєва. – К.: ІЗМН, 1996. – 312 с.
9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

10. Педагогическая диагностика в школе /под ред. А. И. Кочетова. – Минск. : Нар. асвета, 1987. – 223 с.

11. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі / О. П. Петрашук. – К.: Вид. центр КДПУ, 1999. – 261 с.

12. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 2000. – 316 с.

References

1. Amonashvili Sh.A. Razmyshleniia o gumannoi pedagogike/ Sh.A.Amonashvili. – М.: Pedagogika, 1995. – 496 s.

2. Voprosy kontroliia obuchennosti uchashchikhsia inostrannomu iazyku/Pod red. A.A. Mirolubova. – Obninsk: Titul, 1999. – 112 s.

3. Zimniaia I.A. Psihologiiia obucheniia inostrannym iazykam v shkole/ I.A.Zimniaia. – М.: Prosveshchenie, 1991. – 220 s.

4. Kontrol` v obuchenii inostrannym iazykam v shkole/Red.-sost. V.A. Slobodchikov. – М.: Prosveshchenie, 1986. – 111 s.

5. Kraevskii V. V., Hutorskoii A. V. Osnovy obucheniia. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii/V.V.Kraevskii, A. V. Hutorskoii. – М.: Izdatel'skii` tsentr «Akademiia», 2007. – 352 s.

6. Kriterii otsiniuvannia navchal'nykh dosiahnen` uchniv u systemi zahal'noi osvity / M-vo osvity i nauky Ukrainy; In-t pedahohiky APN Ukrainy. – К.: Pershe veresnia; Shkil'nyi svit; Kharkiv: Folio, 2000. – S. 3.

7. Kruglova N. F. Psikhologicheskaiia diagnostika i korrektsiia struktury uchebnoi deiatel'nosti mladshhego shkol'nika / Pod obshch. red. O. A. Konopkina i V. I. Panova. – М. : Moskovskii` psikhologo-sotsial'nyi institut, 2004. – 248 s.

8. Nikolaeva S. Iu. Praktikum z metodyky testuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii (na materialii anglii`s'koi movy) / S. Iu. Nikolaeva. – К.: IZMN, 1996. – 312 s.

9. Panov V. I. Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: teoriia i praktika / V. I. Panov. – SPb.: Peter, 2007. – 352 s.

10. Pedagogicheskaiia diagnostika v shkole /pod red. A. I. Kochetova. – Минск. : Nar. asveta, 1987. – 223 s.

11. Petrareshchuk O. P. Testovyi kontrol` u navchanni inozemnoi movy v seredni` zahal'noosvitni` shkoli / O. P. Petrareshchuk. – К.: Vyd. tsentr KDLU, 1999. – 261 s.

12. Shishov S. E., Kal'nei V. A. Shkola: monitoring kachestva obrazovaniia / S. E. Shishov, V. A. Kal'nei`. – М., 2000. – 316 s.

Редько В. Г.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье автор рассматривает проблему диагностики динамики роста интеллектуального развития иноязычной личности школьника под углом зрения компетентностного подхода к обучению. Свои мысли он иллюстрирует примерами из подготовленных им учебников по испанскому языку.

Ключевые слова: диагностика, учебные достижения, иноязычное общение, школьный учебник.

Red'ko V. H.

THE CONTENT OF THE TEXTBOOK ON A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF A DIAGNOSTICS OF THE DEVELOPMENT OF A PUPIL'S LINGUISTIC PERSONALITY

The article deals with the problem of diagnostics and intellectual development dynamics of a linguistic personality of a student in the context of competency-based approach to education. Evaluation objects are the following: linguistic, communicative, sociocultural and general academic competencies.

The evaluation criteria are levels of academic achievements, which are defined by the school curriculum for each form.

According to the author, diagnostics is to be carried out as a psychological and educational monitoring. It is to be didactically adequate in time spectrum: types and forms of control should provide its prompt and non-overloading procedure.

The author outlines the following criteria to specify diagnostics means:

- As far as the contemporary educational paradigm suggests complex acquisition of linguistic skills and cultural peculiarities of a particular nation, the evaluation criteria should have complex nature as well and provide evaluation of educational achievements in the sphere of language, level of communicative skills and sociolultural competency.

- Provide information on psychological condition of students throughout the process of completing tasks (i.e. mental load, neural excitation, stress levels).

- Students are to be familiar with the types and forms of control which pose no difficulties for them.

- Types of test tasks should have prognostic nature and provide opportunities to predict ways to neutralize shortfalls of educational process.

The suggested ideas are illustrated by the author with samples from his Spanish language textbooks.

Keywords: *diagnostik, evaluation of academic achievements, foreign language communication, foreign language textbooks.*

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА

Т. О. Ремех,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії суспільствознавчої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: remeh-tatyana@yandex.ru*

Стаття присвячена проблемі реалізації міжпредметних зв'язків у чинних шкільних підручниках із правознавства. Висвітлено прояви міжпредметних зв'язків у правознавстві та основні методи їх впровадження на уроках. Описано варіанти міжпредметних зв'язків предмета «правознавство» з курсами історії, економікою та літературою. Показано місце міжпредметних зв'язків на різних етапах уроку правознавства. Викладений у статті матеріал проілюстровано конкретними прикладами з підручників із правознавства.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, підручник із правознавства, шкільне правознавство.

Постановка проблеми. Вивчаючи шкільні правознавчі курси, учні проникають углиб важливих питань юриспруденції. Утім, система шкільної правової освіти не має на меті підготування професіоналів у галузі права. Відтак завдання вчителя правознавства полягає в тому, щоб системою відповідних методичних прийомів навчити школяра, який опанує основи правової науки, правомірної поведінки і важливих умінь в правовій сфері.

Наголосимо, що право як продукт духовної сфери людської діяльності виконує значиму функцію регулювання суспільних відносин, впливаючи на всі галузі життя людей. Саме цей факт слугує вагомою підставою для встановлення різноманітних форм міжпредметних зв'язків при викладанні шкільного правознавства.

Зазначимо, що навчання сучасних учнів у школі носить системний характер, а це означає, що вибудовування різних навчальних предметів і курсів, пропонує для вивчення ними, має здійснюватися логічно й за певного взаємозв'язку один з одним.

Аналіз останніх наукових досліджень. Розпочнемо з вказівки на те, що в загальному плані під між предметними зв'язками розуміється «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [1, 287]. Значення міжпредметних зв'язків, на думку С. Гончаренка, полягає в тому, що вони «формують конкретні знання учнів, включають їх в оперування пізнавальними методами, які мають загальнонауковий характер (абстрагування, моделювання, аналогія, узагальнення тощо)» [1, 287].

Дослідниця й методист О. Певцова вважає, що міжпредметні зв'язки в навчанні правознавства проявляються у такому: 1) встановлення взаємозв'язків

різних навчальних курсів за змістовим аспектом (у тому числі між досліджуваними явищами, подіями, фактами); 2) проведення взаємоузгоджених форм навчальної роботи; 3) встановлення наступності у формуванні вмінь і навичок діяльності [3, 142].

А. Уйбо, аналізуючи суть міждисциплінарного підходу (аналогом у системі середньої освіти є міжпредметний підхід) зазначає: «... якщо дисциплінарний підхід дає можливість отримувати різноманітні перерізи досліджуваного об'єкта, то завдання міждисциплінарного підходу полягає в його об'ємному відображенні ... Міждисциплінарний підхід покликаний, поєднуючи дані окремих дисциплін про будову об'єкта і розкриваючи нові зв'язки між його різними рівнями, дати теоретичне системне уявлення про основні закономірності функціонування й розвитку об'єкта як цілого» [9].

Розвиваючи цю думку, ряд науковців під сукупністю форм міждисциплінарного підходу розуміють багаторівневе утворення, що реалізується на практиці в робочих навчальних планах основних освітніх програм, програмах навчальних дисциплін, що входять до них, зокрема, суспільствознавчих. На їхню думку, розгляд міждисциплінарних зв'язків із позицій цілісності навчально-виховного процесу показує, що вони функціонують на рівні трьох взаємопов'язаних типів: змістово-інформаційних; операційно-діяльнісних; організаційно-методичних. Відтак міждисциплінарний підхід є інтеграцією – найвищою формою виразу єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання, спрямовану на інтенсифікацію всієї системи підготовки студента [4].

Аналіз наукової літератури та наш багаторічний досвід викладання правознавства, історії та курсу «Людина і світ» дозволяє стверджувати, що основним способом реалізації міжпредметного підходу на уроках із суспільствознавчих предметів узагалі й правознавства зокрема є актуалізація знань учнів. Ми погоджуємося з думкою Н. Письменної про те, що це передбачає: 1) створення проблемних внутрішньопредметних ситуацій, які розв'язуються за допомогою реалізованих міжпредметних зв'язків; 2) раціональний відбір навчального матеріалу для логічного вибудовування міжпредметної відповідності [5, 75].

Мета статті. Пропонована стаття має на меті виявлення й аналіз шляхів реалізації міжпредметних зв'язків у сучасних шкільних підручниках із правознавства.

Основна частина. Зазначимо, що засвоєні раніше учнями знання, дотичні до предмета *Правознавство*, мають використовуватися при опануванні ними нових тем правознавчих курсів. Тому вчителю, який викладає правознавство, слід бути добре обізнаним у тих навчальних проблемах, що вивчалися учнями в інших предметах – історії, біології, економіки, географії, літературі тощо.

На нашу думку, для реалізації міжпредметних зв'язків із різними шкільними предметами і курсами відповідні запитання мають міститися безпосередньо в підручниках із правознавства. Відмітимо, що такі запитання й завдання є ефективними на будь-якому етапі уроку, а тому можуть бути вмі-

щені в підручнику і як мотиваційні завдання, і як завдання щодо актуалізації знань учнів, і як випереджуючі завдання, і як підсумкові завдання тощо. Проаналізуємо ступінь реалізації міжпредметних зв'язків у чинних шкільних підручниках із правознавства.

Розпочнемо з того, що особливого значення, як уже зазначалося, робота із встановлення й проявлення міжпредметних зв'язків набуває на етапі актуалізації знань учнів. Адже саме міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у розвитку системного мислення школярів [1, 287]. Саме для актуалізації знань учнів учитель може запропонувати серію запитань, пов'язаних, наприклад, із курсом історії: «Пригадайте, що являли собою...», «Які події відбувалися в цей період...», «Які історичні факти можуть підтвердити вашу позицію...» і т.п. Відмітимо, що проведений нами аналіз шкільних підручників із правознавства виявив широкий масив запитань і завдань щодо міжпредметних зв'язків із курсами всесвітньої історії та історії України. Наведемо кілька прикладів таких запитань і завдань, що містяться в підручниках із правознавства:

Із курсу історії пригадайте, у чому полягали поділи правці [2, 9];

Пригадайте, що таке магдебурзьке право [8, 213];

Пригадайте ознаки первісного суспільства [7, 11];

Спираючись на історичні знання, запишіть у вигляді короткого переліку явища, що з'явилися у суспільстві з виникненням держави [7, 13];

Які види монархій і республік вам відомі з курсу історії? [7, 27];

Пригадайте з курсу історії України державні утворення, що існували на території України [7, 82].

Міжпредметні зв'язки правознавства мають встановлюватись і з іншими шкільними предметами та курсами. Наприклад, з літературою, географією, економікою. Насамперед у старших класах важливо інтегрувати економічні й правові знання учнів, тим паче, що правознавство й економіка є складниками однієї освітньої галузі – «Суспільствознавство». Наприклад, вивчаючи теми розділу «Господарське право України» курсу правознавства профільного рівня, учні можуть пригадати особливості ринкової економіки, дії закону попиту і пропозиції, ознаки підприємництва і т.п. Правові та економічні поняття взаємоузгоджуються при вивченні таких питань, як право на працю в Україні (9-й клас), загальна характеристика галузей права (фінансового, земельного, трудового) (10-й клас, рівень стандарту), правове регулювання трудових відносин (11-й клас, профільний рівень) та ін. Так, приміром, роз'яснюючи особливості правового статусу працівника, вчитель правознавства має акцентувати увагу учнів на правовому регулюванні взаємовідносин працівника і роботодавця. Однак усвідомити це без знань економічної основи суспільного виробництва, розуміння ринку праці, поняття робочої сили учням буде складно. Для підтвердження висловленої думки наведемо ще один приклад – при вивченні учнями питань споживання в економічному сенсі не обійтися без правового контексту. Утім, якраз зазначені нами міжпредметні зв'язки практично відсутні в усіх шкільних підручниках із правознавства.

Ліпше справа на перший погляд складається з такими предметами як українська й зарубіжна література. Окремі автори підручників використовують цитати українських і зарубіжних письменників і поетів та завдання до них практично в кожному параграфі підручника. Яскравим прикладом такого підходу є підручник із правознавства для 10-го класу авторського колективу у складі С. Гавриша, В. Суткового, Т. Філіпенко, де майже кожний параграф починається висловлюванням Григорія Сковороди [8]. Наведемо кілька прикладів.

Тема «Особа, суспільство, держава» (параграф 5 згаданого підручника) починається так:

Г. Сковорода про людину і особистість:

«Вода без риби, повітря без пташок, час без людей бути не можуть».

«Не тіло, а душа є людиною».

Проблемне запитання:

Що різнить та що поєднує поняття «людина», «особистість», «особа», «громадянин»?

Прочитайте вислови українського філософа. Яке з названих вище понять більше відповідає поданим думкам мислителя, ніж вжите ним поняття «людина»? Поясніть. [8, 56].

Епіграфом до теми 11-12 «Правопорядок і правопорушення» є таке:

Г. Сковорода про порядок, правосвідомість та порушення соціальних норм:

«Неправда гнобить і протидіє, але тим дужче бажання боротися з нею».

«О, солодкий шлях життя, коли совість чиста!»

«Розум завжди любить до чогось братися, і коли він не матиме хорошого, то звертатиметься до поганого».

Залишимо поза увагою специфіку філософії серця Г. Сковороди й навіть не зупинятимуся на тому, що до цитат почасти відсутні будь-які завдання для учнів, а задамося питанням: чи проявляються в таких і подібних завданнях, уміщених у підручниках із правознавства, міжпредметні зв'язки? На нашу думку, скоріше «ні» як «так» принаймні з двох причин: перша полягає в тому, що «прив'язування» окремих цитат до тих чи інших тем підручника є доволі штучним і не відображає природи міжпредметних зв'язків; друга причина зводиться до того, що сучасна інтерпретація ідей мислителів минулого суттєво відрізняється від розуміння сказаного ними в ту історичну епоху. Тому такий підхід до побудови змісту підручника й формулювання завдань для учнів перевантажує зміст і ускладнює роботу учнів із підручником на уроці.

Спробуємо навести приклад завдання для учнів 10-го класу, що, на нашу думку, віддзеркалює міжпредметні зв'язки правознавства і літератури: *Пригадайте твори, що вивчалися на уроках української і зарубіжної літератури, в яких підіймалися земельні питання. Як вони вирішувалися? [7, 185].*

Розвиваючи наші міркування, зазначимо, що міжпредметні зв'язки можуть встановлюватися також на початку уроку в процесі організації мотиваційних

установок щодо вивчення правових питань. Особливо це стосується засвоєння учнями понятійного апарату предмета. Так, оголошуючи тему уроку, вчитель може запропонувати учням пояснити чільне поняття теми через уже відоме з іншого предмета визначення такого поняття. Наприклад, «форма» (у темі «Джерела (форми права)», «Форми держави», 10-й клас), «функція» (у темі «Основні функції держави» 10-й клас), людина (у темі «Людина, особа, громадянин», 10-й клас), система (у темі «Система права», 10-й клас), «конституція» (у темі «Чому конституція є основним законом України», 9-й клас) і т.д. І хоча важливість таких завдань в плані розвитку асоціативного мислення учнів очевидна, чинні підручники з правознавства містять лише одиничні завдання такого типу.

Зазначимо, що реалізація міжпредметних зв'язків може здійснюватися:

- по горизонталі, коли йдеться про необхідність враховувати зміст навчальних курсів, що вивчаються паралельно з основними (наприклад, «Правознавство (профільний рівень)» і «Права людини» в старшій школі);
- по вертикалі, коли в освітньому закладі встановлюються певні особливості вивчення правових курсів з 1-го, припустимо, класу до 11-го (наприклад, досить поширений в українських школах у недавньому минулому курс «Права дитини»).

Наголосимо й на тому, що міжпредметні зв'язки можуть встановлюватися шляхом створення певної системи методичних прийомів, які результативно використовуються при вивченні різних навчальних курсів. Так, використання методів ситуативного моделювання, проведення ділових ігор може умовно об'єднати процес розгляду тем різних курсів. Школярі, навчені працювати в певному режимі пізнання навколишньої дійсності, досягають хороших результатів і у навчанні правознавства. Утім, завдань такого типу годі шукати в підручниках з правознавства, що лежать на партах українських учнів. Скоріш за все це є більше завданням учителя в класі, ніж автора підручника.

Зазначимо, що більшість фахівців виділяють такі усталені в методиці навчання шляхи реалізації міжпредметних зв'язків: врахування вчителем наявного в учнів багажу знань при використанні різноваріантних методів навчання; відтворення учнями вже знайомої інформації (як основи) в логічному зв'язку зі змістом конкретного уроку з правознавства. Таким чином, наявну в учнів базу знань вчитель має накласти нову навчальну інформацію [3, 145-146].

Висновки. Отже, міжпредметні зв'язки в навчанні школярів можуть розглядатись як дидактичний принцип і як умова, що включає цілі, завдання, зміст, методи, засоби, форми навчання різних предметів. Міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання, що уможливлює виділення як головних елементів змісту освіти, так і взаємозв'язки між окремими навчальними предметами. Відтак учителю необхідно бачити ті зв'язки, що мають враховуватися в змісті шкільних курсів правознавства, й ті, які йдуть від правознавства в інші навчальні предмети.

Проведений нами аналіз шкільних підручників із правознавства показав, що міжпредметний підхід зреалізований в них фрагментарно та в основному стосується шкільних курсів історії, інколи – етики. Викликає сумнів, що кожний практикуючий учитель на кожному уроці ставитиме й виконуватиме завдання щодо реалізації міжпредметних зв'язків при навчанні учнів правознавства. Тому автори підручників мають включати відповідні запитання й завдання на міжпредметні зв'язки у зміст підручника на різних етапах вивчення учнями навчального матеріалу, що сприятиме як створенню цілісної світоглядної картини, так і розвитку системного мислення школярів.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Наровлянський О.Д. Правознавство : Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : профільний рівень. – К. : Грамота, 2011. – 272 с.
3. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 400 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд]. – К. : Вища шк., 2005. – 459 с.
5. Письменна Н.О. Формування ціннісно-сміслового ставлення до людини в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін майбутніх працівників правоохоронних органів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Письменна Наталія Олексіївна / Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2012. – 274 с.
6. Пометун О.І., Ремех Т.О. Правознавство. Практичний курс : підручник для 9 кл. / О.І. Пометун, Т.О. Ремех. – К. : Літера ЛТД, 2009. – 192 с., іл.
7. Пометун О.І., Ремех Т.О. Правознавство: підручник для 10 кл. / О.І. Пометун, Т.О. Ремех. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 224 с.
8. Правознавство : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. Закл. : рівень стандарту, академічний рівень / С.Б.Гавриш, В.Л.Сутковий, Т.М.Філіпенко. – К. : Генеза, 2010. – 416 с.
9. Уйбо А. Реконструкция исторического прошлого как междисциплинарная задача / А. Уйбо // Ученые зап. Тартус. ун-та. «Смысловые концепты историко-философского знания». Труды по философии. – Т. XXXV. – 1990. – С. 76–92. – Электронный ресурс – Режим доступа : <http://abuss.narod.ru/Biblio/uibo.htm>.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrain's'kyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. Vydannia druhe, dopovnene i' ypravlene. – Rivne : Volyn's'ki oberehy, 2011. – 552 s.
2. Narovlians'kii O.D. Pravoznavstvo : Pidruch. dlia 10 kl. zahal'noosvit. navch. zackl. : profil'nyi riven'. – K. : Hramota, 2011. – 272 s.
3. Pevtsova E.A. Teoriia i metodika obucheniiu pravu: Ucheb. dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. 400 s.

4. Pedahohika vyshchoi shkoly : navch. posib. / [Z. N. Kurliand, R. I. Khmeliuk, A. V. Semenova ta in.; za red. Z. N. Kurliand]. – K. : Vyshcha shk., 2005. – 459 s.

5. Pys'menna N.O. Formuvannia tsinnisno-smyslovoho stavlennia do liudyny v protsesi navchannia suspil'stoznavchyykh distsyplin mai'butnikh pratsivnykiv pravoohoronnykh orhaniv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Pys'menna Nataliia Oleksiivna / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – K., 2012. – 274 s.

6. Pometun O.I., Remekh T.O. Pravoznnavstvo. Praktychnii kurs : pidruchnyk dlia 9 kl. / O.I. Pometun, T.O. Remekh. – K. : Litera LTD, 2009. – 192 s., il.

7. Pometun O.I., Remekh T.O. Pravoznnavstvo: pidruchnyk dlia 10 kl. / O.I. Pometun, T.O. Remekh. – K.: Litera LTD, 2010. – 224 s.

8. Pravoznnavstvo : pidruch. dlia 10 kl. zahal'noosvit. navch. Zakl. : riven' standartu, akademichnyi riven' / S.B.Havrysh, V.L.Sutkovii, T.M.Filipenko. – K. : Heneza, 2010. – 416 s.

9. Uiibo A. Rekonstruktsiia istoricheskogo proshlogo kak mezhdistsyplinarnaia zadacha / A. Uiibo // Uchenye zap. Tartus. un-ta. «Smyslovye kontsepty` istoriko-filosofskogo znaniia». Trudy` po filosofii. – T. XXXV. – 1990. – S. 76–92. – Elektronnyi resurs – Rezhym dostupa : <http://abuss.narod.ru/Biblio/uiibo.htm>.

Ремех Т. А.

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ

Статья посвящена проблеме реализации межпредметных связей в действующих школьных учебниках по правоведению. Освещены проявления межпредметных связей в правоведении и основные методы их внедрения на уроках. Описаны варианты межпредметных связей предмета «правоведение» с курсами истории, экономикой и литературой. Показано место межпредметных связей на различных этапах урока правоведения. Изложенный в статье материал проиллюстрирован конкретными примерами из учебников по правоведению.

Ключевые слова: *межпредметные связи, учебник по правоведению, школьное правоведение.*

Remeh T. O.

REALIZATION OF THE CROSS-CURRICULUM LINKS IN THE SCHOOL TEXTBOOKS ON LAW

The article is devoted to the problem of the realization of the cross-curriculum links in the modern school textbooks on Law. The presence of the cross-curriculum links in Law and the main methods of their implementation at the lessons are demonstrated. The variants of the cross-curriculum links between Law and the courses of History, Economics, and Literature were described. The place of the

cross-curriculum links at different stages of the Law lesson was demonstrated. The material which was used in the article was illustrated by certain examples from the textbook on Law.

Keywords: *cross-curricular links, textbook on Law, Law at school*

УДК 37.091.313:5

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З БІОЛОГІЇ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Л. М. Рибалко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, докторант,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: lina-ribalko@yandex.ru*

У статті обґрунтовано концептуальні основи формування структури та змісту підручників з біології для основної школи на засадах еколого-еволюційного підходу.

Ключові слова: *підручники з біології, концепція, еколого-еволюційний підхід, структура та зміст підручників з біології.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації змісту шкільної природничо-наукової освіти відповідно до оновленого Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та нових навчальних програм постає необхідність у розробленні нових підручників, які б втілювати сучасні досягнення науки та величезний досвід теорії та практики підручникотворення.

На часі актуальною постає проблема розроблення концепції нових підручників, зокрема біології для основної школи, відповідно до нових вимог Державного стандарту та змісту навчальних програм.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз праць вітчизняних (Н.М. Буринської, Л.П. Величко, К.Ж. Гуза, В.Р. Ільченко, О.І. Ляшенка, О.М. Топузова) та зарубіжних учених (Д.І. Трайтак, А.Г. Хрипкової, Ю.І. Симашка, С.В. Суматохіна), в яких розкрито проблему підручникотворення, показав, що концепція підручника має втілювати сучасні досягнення методики навчання певної дисципліни, теорію змісту природничо-наукової освіти, теорію навчання, теорію вікової та педагогічної психології та теоретичні основи підручникотворення.

Наявний чималий досвід створення підручників з біології засвідчує, що при розробленні їх змісту автори керувалися концепціями, які реалізовува-

ли відповідні науко-методичні підходи. Так, М.М. Верзілін в далекому 1956 році у своїх підручниках з біології втілював системний підхід до навчання, Д.І. Трайтак (1975-2004) – функціональний підхід, А.Г. Хрипкова (2000-2009) – цілісний підхід, Ю.Г. Вервес і П.Г. Балан (1998-2005), – системно-структурний підхід тощо.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття особливостей авторської концепції підручника з біології для основної школи, розробленого на засадах еколого-еволюційного підходу.

Основна частина. Підручник, як форма реалізації змісту освіти, на рівні навчального матеріалу виконує завдання, поставлені навчальними програмами. Відповідно до навчальних програм з біології для 6-9 класів [2] авторами розробляються нові підручники. У 2013 році проходив Всеукраїнський конкурс і для підручників з біології для 6 класу, яким було передбачено окрім написання власне змісту підручника, розроблення та подання концепції до нього.

Розроблено структуру та зміст підручника «Біологія-6» (авт. Л.М. Рибалко, Т.О. Півень, Т.В. Сігіда) [3], який за результатами експертної комісії Всеукраїнського конкурсу підручників з біології посів третє місце. При написанні підручника автори керувалися розробленою концепцією, основи якої зводяться до наступних:

1. Структура та зміст підручника моделюються на основі єдиних дидактичних принципів:

- цілісності за змістом знань, який реалізується шляхом наскрізної інтеграції знань про живу природу на основі ідей еколого-еволюційного підходу; за методами навчання, що послідовно орієнтують пізнавальну діяльність учнів на формування цілісності знань про живу природу, систематизацію, моделювання цілісних фрагментів навчального матеріалу; за формами навчання, які формують в учнів уміння спостерігати, досліджувати об'єкти живої природи, порівнювати їх, систематизувати знання про живу природу з реальною дійсністю під час екскурсій та уроків у природі;

збереження наступності між розділами, темами підручника та параграфами. Зв'язок наступності й цілісності знань забезпечується через введення у зміст підручника «випереджальних організаторів» знань, відповідного методичного апарату, що дозволяють здійснювати безперервне формування в учнів цілісних знань про живу природу;

- герменевтичності, за яким зміст підручника, його навчальний матеріал веде учня до все глибшого і системного розуміння закономірностей життя та його проявів.

2. Наукові позиції авторів визначаються втіленням у змісті підручника концептуальних ідей еколого-еволюційного підходу – ідеї еволюції (розвитку) та екоцентризму (наскрізної екологізації), реалізація яких відповідає принципам освіти для сталого розвитку суспільства.

3. Настановою під час розроблення структури та написання змісту підручника є орієнтація не на вузькопредметні знання, уміння і навички, а на форму-

вання в учнів цілісності знань про природу. Реалії сьогодення засвідчують те, що система освіти, вступаючи в новий етап свого розвитку, має забезпечити якість знань учнів, яка вимірюється не кількістю вузькопредметних знань, а компетентністю у вирішуванні різних життєвих проблем. Підручник містить структурно-логічні схеми для узагальнення знань з теми та розділу, які є елементами цілісності знань учня про природу.

4. У підручнику втілений еколого-еволюційний підхід до навчання біології. Він передбачає вивчення живої природи та її різноманіття з позиції внутрішньооб'єктної інтеграції знань на основі ідей: еволюції та екоцентризму.

Сутність даного підходу полягає в тому, що навчання біології має пояснювальний системний характер, за якого біологічні об'єкти розглядаються як цілісні системи з поясненням їх структури, внутрішніх системних, зовнішніх екологічних зв'язків, еволюційного розвитку з прогнозуванням їх стійкого розвитку.

Застосування даного підходу уможливорює вивчення організмів з урахуванням їх походження (еволюції), з'ясування структурної будови та взаємозв'язків між ними у природі. Структурування навчального матеріалу на основі концептуальних ідей еколого-еволюційного підходу забезпечує формування в учнів систематизований цілісний знань про живу природу. Використання моделі-схеми «дерево життя рослин» і геохронологічної схеми розвитку органічного світу – модельних представлень, спростовує запам'ятовування навчальної інформації та уможливорює лаконічно фіксувати найбільш значимі елементи знань про живу природу.

Еколого-еволюційний підхід розглядаємо як: *інтегративний* з точки зору інтеграції знань про живу природу, який відрізняється від інших підходів (наприклад, міжпредметного) тим, що встановлення змістових зв'язків між знаннями відбувається не шляхом перебудови існуючих навчальних планів і програм, а втіленням дидактично обґрунтованої наскрізної інтеграції на основі ідей еволюції та екологічного реалізму; *системний* з точки зору його кінцевого результату – наявності в учнів цілісних знань про живу природу.

Крім забезпечення внутрішньооб'єктних зв'язків, даний підхід посилює продуктивність навчання, акцентуючи увагу на вмінні учня використовувати здобуті знання для отримання нової їх порції. За таких умов зміст підручника спонукає до практичної діяльності, розвитку пізнавального інтересу до біології та творчих здібностей.

5. *Особливості структурування змісту підручника.* Зміст підручника структурований відповідно до змістових ліній навчальної програми з біології (2012 р.). Він включає вступ, розділи та теми, словничок, покажчик термінів, список літератури для самостійної роботи та власне зміст. Послідовність тем у підручнику не є довільною. Зміст кожного сегменту навчальної інформації є окремим фрагментом знань, який пов'язаний зі змістом попередньої теми і використаний у наступних сегментах навчального матеріалу. Цим частково передбачається цілісність і взаємозв'язаність елементів навчального матеріалу, об'єднання їх у систему.

При розробленні структури та змісту підручника дотримано відповідного «алгоритму». Текстовий матеріал кожного параграфа включає піктограми, рубрики, які не лише підвищують ефективність навчального процесу, а й допомагають учням правильно формулювати і розуміти нові поняття, робити узагальнені висновки. Кожний параграф закінчується висновком і системою завдань для перевірки знань. Кожна тема закінчується завданням на узагальнення знань, яке включає запитання трьох рівнів складності (репродуктивного, реконструктивного та творчого рівнів) і закінчується структурно-логічною схемою, яка представляє собою цілісність знань про живу природу з певної теми. Навчальний матеріал про Червонокнижних видів подано під рубрикою «Знай, люби, бережи!».

Обов'язковими компонентами змісту кожного параграфа підручника є: основний матеріал з висновками вкінці; узагальнення знань у вигляді тестових завдань та структурно-логічних схем; різнорівневі завдання в кінці параграфа для перевірки знань під рубриками «перевір себе», «поміркуй»; додатковий навчальний матеріал під рубрикою «для допитливих».

- Ми поділяємо позицію Ю. К. Бабанського та В. В. Краєвського щодо вибору принципів структурування змісту підручника, які описані у монографії С. В. Суматохіна [принцип відповідності змісту освіти сучасній екологічній парадигмі суспільного розвитку. Сучасний зміст природничо-наукової освіти повинен реалізовувати мету формування цілісних знань про природу, яка є актуальною в умовах сучасних екологічних проблем;

- принцип структурної єдності знань на міжпредметному рівні. Структурна єдність забезпечується наявністю змістових закономірних зв'язків між елементами знань на основі принципів наскрізної інтеграції як ідейної основи еколого-еволюційного підходу;

- принцип єдності змістової та процесуально-діяльнісної сторін навчання. Він передбачає формування цілісних знань про живу природу не лише на рівні змісту навчання, але й методів і форм;

- принцип доступності й природовідповідності навчання.

Реалізація еколого-еволюційного підходу у змісті підручника з біології за таким планом сприяє встановленню змістових зв'язків між елементами навчальної інформації, інтеграції його змісту. При цьому цілісність змісту підручника забезпечується такою послідовністю представлення навчального матеріалу:

- розгляд об'єкта пізнання як системи (відмежованої множини взаємозв'язаних елементів). Біологічні системи (клітина, організм, вид, екосистема) розглядаються як цілісні (простежується взаємозв'язок між складовими елементами), динамічні (ті, які можуть змінюватися в часі), відкриті (постійно взаємозв'язані з середовищем існування обміном речовин, енергією, інформацією), самоорганізовані (самостійно регулюють усі життєві процеси на рівні організму), еволюційні (ті, що історично розвиваються в часі і просторі);

- вивчення складу та структурної організації біологічних систем, виявлення внутрішніх системних зв'язків між їхніми складовими;

- виявлення зовнішніх екологічних зв'язків між організмами в природі.

При відборі навчального матеріалу і структуруванні розділів шкільного підручника біології відповідно до еколого-еволюційного підходу враховували принципи процесуальності, перспективності та ієрархічності.

Процесуальний принцип сприяє тому, щоб кожний відрізок (порція) навчального матеріалу входив в якості залежного елемента цілісного змісту і процесу пізнання. Цей принцип не лише націлює на встановлення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, але й сприяє організації процесу засвоєння учнями навчального матеріалу, забезпечує включення вивченого до більш широкої та досконалої системи зв'язків.

Принцип перспективності сприяє концентрації уваги учнів на структурі системного пізнання живої природи, а, отже, формуванню системного мислення.

Вивчення біологічних систем відповідно до ієрархічного принципу дає змогу логічно обґрунтувати розкриття зв'язків між системами живої природи різних рівнів організації життя, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки еволюційного характеру, простежити прояв ознак і властивостей біологічних систем (різних таксонів), появу в кожній з них нових властивостей, які не є сумою якостей елементів, що входять до її складу та показати, як проявляються закономірності життя на кожному рівні ієрархії, зокрема – в природі в цілому.

Застосування даного підходу до формування структури та змісту підручників з біології забезпечує об'єднання елементів біологічних знань у цілісність та їх введення до загальної системи знань про природу за допомогою закономірних зв'язків на основі еколого-еволюційних ідей, які є «випереджальними організаторами» знань про живу природу.

6. *Характеристика навчально-методичного апарату підручника.* Навчально-методичний апарат відображений в путівнику на початку підручника, а також в його тексті.

Після кожного параграфа учні мають можливість перевірити засвоєний навчальний матеріал. Запитання, які подані у кінці параграфа, структуровані за рівнем складності: «перевір себе» (репродуктивного рівня), «поміркуй» (реконструктивного та творчого рівнів), «робота в групах» уможлиблює дискусії, обговорення певної проблеми дослідження в групах.

У підручнику наявні: практичні роботи, лабораторні дослідження, тематика міні-проектів, які передбачені навчальною програмою з біології [2]; домашній експеримент, який формує в учнів вміння природодослідника та мотивацію навчання; матеріал для допитливих. Інтерактивні методи навчання («поміркуй», «робота в групах», «практичні роботи», «міні-проект»), що представлені в підручнику, впливають з природних потягів дитини до спостереження, дослідження і висновків, комунікації, художнього представлення.

Застосування еколого-еволюційного підходу передбачає включення до навчально-методичного апарату підручника схеми-моделі «Дерево життя рос-

лин» та геохронологічної таблиці розвитку органічного світу на Землі, які подано у вступі, але посилання на нього містяться у змісті всього підручника, що уможливило його послідовне використання під час вивчення біології.

Підручник містить систему наочностей (малюнки, схеми, таблиці, структурно-логічні схеми тощо). Структурно-логічними схемами, які містять основні біологічні знання, передбачено конструювання цілісностей знань про живу природу.

Наявні у підручнику й екскурсії у природу як необхідна умова безпосереднього спостереження, дослідження біологічних об'єктів у природі.

Методичний апарат підручника біології також підпорядковується меті еколого-еволюційного підходу до навчання – формування цілісних знань про живу природу, природничо-наукової компетентності та екологічної культури мислення в учнів загальноосвітньої школи.

Методологічну основу створення методичного апарату підручника представляють концептуальні ідеї еколого-еволюційного підходу, які порушують проблему виживання людства в умовах нерегульованого процесу промислового виробництва, погіршення екологічного стану всіх сфер життєдіяльності людини.

Погоджуємося з висловом Н.М. Буринської про те, що «Підручник має бути сучасною навчальною книгою з притаманними їй усіма ознаками підручника нового покоління – за змістом, структурою, методичним апаратом і поліграфічним виконанням. Сучасний підручник має являти собою гармонію змісту і форм.» [1, с. 38].

Висновки. Концепція підручника біології для основної школи, яка втілює еколого-еволюційний підхід до навчання біології, передбачає вивчення живої природи та її різноманіття з позиції внутрішньопредметної інтеграції на основі ідей еволюції та екоцентризму.

Література

1. Буринська Н.М. Концепція підручника хімії для основної школи / Н.М. Буринська // Біологія і хімія в сучасній школі. – 2013. – № 3. – С. 38-39.
2. Навчальна програма з біології (6-9 класи) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088
3. Рибалко Л.М. Біологія: підручник для учнів 6 кл. заг.-осв. навч. закл. / Л.М. Рибалко, Т.О. Півень, Т.В. Сігіда. – Полтава : Довкілля-К, 2013. – 280 с.
4. Суматохин С.В. Учебник биологии в российской школе (конец XVIII – конец XX вв.). Монография. / С.В. Суматохин. Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Д.И. Трайтака. – М. : Изд-во МГОУ, 2004. – 380 с.]

References

1. Burynska N.M. Kontseptsia pidruchnyka khimii dlya osnovnoi shkoly / N.M. Burynska // Biologia i khimia v suchasniy shkoli. – 2013. – № 3. – s. 38-39.

2. The educational Biology program (the 6-9 grades), available in the electronic resource: http://www.mon.gov.ua/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088

3. Rybalko L.M. Biology: a Textbook for Students of the 6th Grade/ L.M. Rybalko, T.A. Piven, T.V. Sihida. – Poltava: Dovkillya-K, 2013. – 280 p.

4. Sumatokhin S.V. A Biology Textbook in the Russian School (the End of XVIII – the End of XX Century.). Monohrafiya. / S.V. Sumatokhin. Ed. Corresponding Corr. RAO, Professor. D.I. Traytaka. – Moscow: MHO, 2004. – 380 p.

Рыбалко Л. Н.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО БИОЛОГИИ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ПРИНЦИПАХ ЭКОЛОГО-ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА

В статье обоснованы концептуальные основы формирования структуры и содержания учебника биологии для основной школы на принципах эколого-эволюционного подхода.

Ключевые слова: учебник биологии, концепция, эколого-эволюционный подход, структура и содержание учебника биологии.

Rybalko L. N.

THE CONCEPTUAL BASIS FOR THE FORMATION OF THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF BIOLOGY TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOLS ON THE PRINCIPLES OF THE ECOLOGICAL AND THE EVOLUTIONARY APPROACH

In the article, the conceptual basis for the formation of the structure and the content of a Biology textbook for primary schools on the principles of ecological and evolutionary approach is represented.

It was designed according to the author's conception of a Biology textbook for students of the 6th grade, which embodies the eco-evolutionary approach to teaching biology. It involves the study of nature and its diversity of positions. The interdisciplinary integration which is based on the ideas of evolution and ecocentrism is also significant.

The methodological basis of the author's conception of biology textbooks represents the conceptual ideas of the ecological and the evolutionary approach, which raises the problem of survival in an unregulated process of industrial production, the deterioration of the environment in all spheres of human activity.

Keywords: biology textbook, concept, ecological and evolutionary approach, structure and content of the biology textbooks.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

В. В. Рогоза,

*науковий співробітник лабораторії
профільного навчання та профконсультацій,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: labprof@ukr.net,*

О. В. Кохан,

*науковий співробітник лабораторії
профільного навчання та профконсультацій,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: labprof@ukr.net*

У статті висвітлюються педагогічні можливості електронних мультимедійних підручників та їх роль у реалізації навчально-виховного процесу профільної школи. Електронний мультимедійний підручник – це електронний засіб навчання, який створюється на високому науковому і методичному рівні, містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечує творче і активне оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками в цій галузі, безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання за допомогою використання сукупності графічної, текстової, цифрової, мовної, аудіо–, відео–, фото– і іншої інформації.

Національними виробниками створено більше 120 програмних засобів навчального призначення, що рекомендовані МОН України до використання у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, третину з них складають мультимедійні підручники для старшої школи.

Ключові слова: *профільна школа, електронні мультимедійні підручники, електронні засоби навчання, бібліотеки електронних наочностей, віртуальні лабораторії, тестові тренажери.*

Постановка проблеми. Профільна школа повинна створювати сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності [3]. Тільки за умов врахування індивідуальних особливостей кожного учня та вивчення предметів на профільному рівні можна забезпечити високу якість та результативність навчально-виховного процесу і досягти кінцевої мети профільного навчання – професійного самовизначення особистості. Враховуючи зазначені фактори, школа має повною мірою користуватися передовим педагогічним досвідом, новітніми технічними та

методичними розробками, що забезпечуватиме оптимальне використання потенціалу навчальних засобів.

Новітні засоби широко використовуються у навчально-виховному процесі початкової, основної та старшої школи. Нормою у сучасній профільній школі має бути використання мультимедійних підручників та робота з електронними навчально-методичними комплектами різної предметної спрямованості[2]. Для успішного навчання важливо, щоб у процесі сприйняття матеріалу брало участь якомога більше аналізаторів. На першому місці за значимістю та ефективністю в умовах застосування новітніх аудіовізуальних засобів навчання перебувають комбіновані зорово-слухові види сприйняття, потім слідують зорові і, нарешті, слухові. Таким чином, одночасний вплив складного комплексу подразників на різні аналізатори володіє особливою силою та емоційністю. Тому учень, який сприймає інформацію за допомогою мультимедійних підручників, знаходиться під впливом потужного інформаційного потоку, який створює необхідну емоційну основу та забезпечує високу ефективність засвоєння навчального матеріалу[1]. Національними виробниками створено більше 120 програмних засобів навчального призначення, що рекомендовані МОН України до використання у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, третину з них складають мультимедійні підручники для старшої ланки школи. Важливим питанням залишається визначення їхнього місця серед інших засобів навчання та з'ясування педагогічних можливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес досліджували В. Биков, В. Гуменюк, В. Дивак, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Лунячек, Н. Морзе. Проблема використання новітніх засобів навчання у педагогічній теорії і практиці також не є новою. Вона була предметом дослідження багатьох вчених і практиків серед яких Л. Данилевич, А. Денисов, В. Казанський, П. Підкасистий, О. Трофимов та ін. Найбільш ґрунтовно і повно сутність електронних засобів навчання й особливості їх використання у навчально-виховному процесі розглянуто в роботах О. Башмакова, І. Богданової, Л. Боднар, В. Волинського, В. Лапінського, Н. Макоед, І. Мархеля, Є. Полат, Д. Чернилевського, І. Роберт, Є. Сарафанюка, О. Хуторського, М. Челишкової.

Формулювання цілей статті. З'ясувати педагогічні можливості електронних мультимедійних підручників для реалізації навчально-виховного процесу в профільній школі.

Виклад основного матеріалу. Більшість програмних засобів для навчання створюється розробниками на замовлення Міністерства освіти і науки України, яке встановлює науково-методичні, технічні та санітарно-гігієнічні вимоги до них. Завдяки цьому всі створені нами програмні засоби мають гриф МОН, тобто рекомендовані до використання у навчальних закладах, їхній зміст відповідає чинним навчальним програмам та стандартам. Авторський колектив формується також за рекомендаціями МОН, тому авторами мультимедійних підручників стають кращі науковці та практики. Слід за-

значити, що зміст електронного мультимедійного навчального продукту є відмінним від паперового носія, тому дублюєм традиційного підручника цей навчальний засіб назвати не можна. Більше того, завдяки використанню мультимедійних файлів та широким можливостям подачі матеріалу мультимедійний підручник дозволяє детальніше висвітлити зміст предмету, а значить забезпечити його виклад на профільному рівні.

Залежно від мети та способу використання програмні засоби для навчання можна поділити на такі категорії, як: мультимедійні підручники та посібники, бібліотеки електронних наочностей, віртуальні лабораторії та тестові тренажери.

Електронні мультимедійні підручники (далі ЕМП) - це подання навчального матеріалу в електронному вигляді, з використанням форматів гіпертексту, графічних зображень, анімації, аудіо - і відеозаписів[6]. Такий електронний продукт може використовуватися як повноцінний самостійний навчальний засіб, або може доповнювати паперове видання. Як правило у змісті мультимедійних підручників повністю реалізовані уроки згідно чинної навчальної програми.

Бібліотеки електронних наочностей – це електронні продукти у структуру яких закладено великий обсяг мультимедійних об'єктів, що групуються за тематичними розділами залежно від предмету. Крім запропонованих відео, аудіо файлів, текстів, анімацій та зображень користувач може доповнювати бібліотеку матеріалами на свій розсуд використовуючи функцію «імпорт файлів». Особливістю бібліотек електронних наочностей є те що, вони можуть охоплювати навчальну програму для кількох класів, тому, що вони, на відміну від мультимедійних підручників не містять повних розробок уроків.

Віртуальні лабораторії - це програмні засоби навчального призначення наповнені численними мультимедійними об'єктами, що дозволяють відтворювати перебіг практичних та лабораторних робіт. Матеріали впорядковано за тематичними розділами, що спрощує їх використання. Завдяки використанню віртуальних лабораторій можливим стає проведення дослідів, вимірів, знімаються питання відсутності реактивів, приладів та умов для проведення експерименту.

Тестові тренажери орієнтовані у першу чергу на підготовку учня до зовнішнього незалежного оцінювання, хоча можуть використовуватися для перевірки та поглиблення знань на будь-якому етапі навчання. Зміст та спрямованість завдань, як правило, максимально наближені до вимог ЗНО, що дозволяє учню ґрунтовно підготуватися до майбутнього випробування.

Найбільш повнофункціональною та розповсюдженою є саме категорія електронних мультимедійних підручників, які окрім нового матеріалу поєднують у собі всі перелічені ознаки вищезазначених електронних засобів навчального призначення. Зміст і структуру ЕМП зорієнтовано на розв'язування навчальних завдань через впровадження сучасних педагогічних технологій. Це може бути шкільна лекція з ілюстраціями, самостійна групова або інди-

відуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки систематизації й узагальнення знань, виконання завдань творчого характеру.

Елементи керування та навігації ЕМП дозволяють користуватися ними інтуїтивно, відповідають основним ергономічним вимогам. Всі елементи керування мають «спливаючі підказки» про їх призначення.

Слід відзначити привабливість та дружність інтерфейсу, його елементи виконано з урахуванням сучасних дизайнерських рішень, кольорове рішення не викликає стомлюваності ока та не відволікає користувача від роботи. Інтерфейс ЕМП не вимагає від користувача спеціальних навичок та підготовки, окрім оволодіння елементарними навичками роботи з персональним комп'ютером. Використання ЕМП можливе у кількох режимах, серед яких: «Уроки», «Конструктор уроків», «Конструктор тестових завдань», «Довідкова інформація». Кожний з режимів має своє цільове призначення і дозволяє максимально адаптувати навчальні матеріали до вимог навчальних програм для старшої школи.

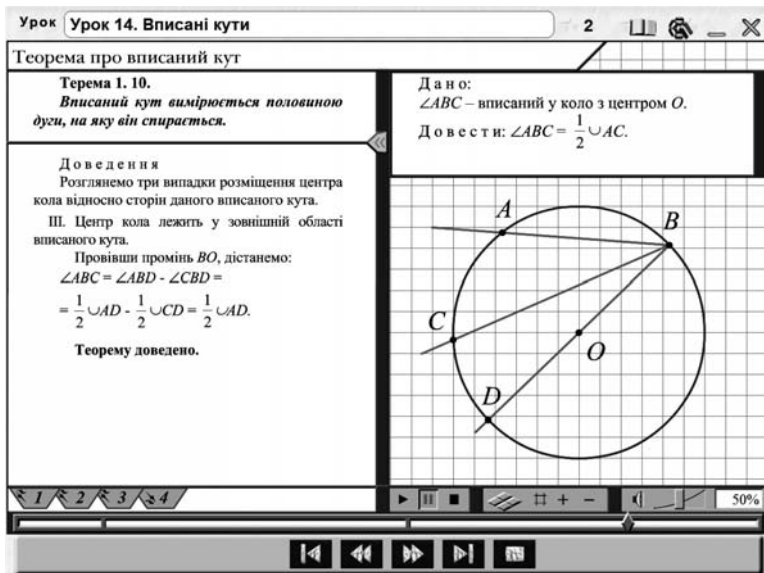


Рис.1 Режим «Уроки».

Режим «Уроки» (Рис.1) передбачає відтворення логічних частин занять. Кожен урок побудовано як комбіноване заняття, що передбачає актуалізацію опорних знань, виклад нового матеріалу та перевірку отриманих знань. Змістове наповнення відображається у вигляді тексту, гіпертексту, мультимедійних об'єктів (аудіо), відео, дво- та тривимірної анімації, статичні зображення). Навігація інтуїтивно зрозуміла, основні блоки клавіш у даному режимі передбачають таку функціональність: перехід до наступної частини уроку та в кінець заняття, програвання частин уроку, перехід між ними шля-

хом активації закладок, чи перетягування повзунка, крім того передбачено встановлення «паузи» на будь якому етапі уроку та вихід з цього режиму. Розміри мультимедійних об'єктів, відображених в ЕМП, можна збільшити, або зменшити завдяки масштабуванню. Крім того присутні такі функції як налаштування гучності звукового супроводу, активація та зняття розмічувальної сітки у полі виводу зображення, виклик глосарію та інформації про розробника електронного засобу.

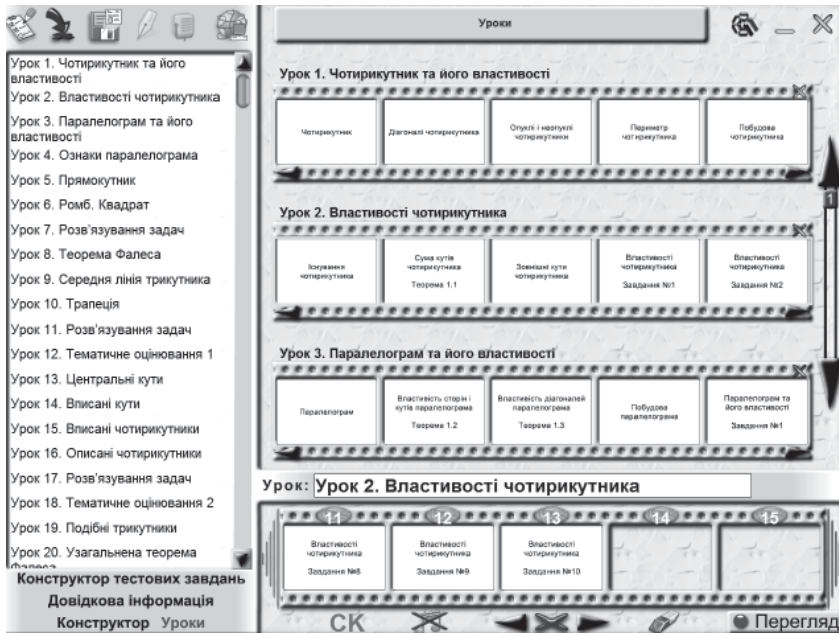


Рис. 2. Режим «Конструктор уроків»

Режим «Конструктор уроків» (Рис.2) дозволяє викладачеві самостійно формувати структуру уроку. Для змістового наповнення можна використувати запропоновані мультимедійні та текстові фрагменти (класифіковані за тематичними розділами), або додавати власний матеріал шляхом імпорту файлів.

Функціональні можливості складової ЕМП «Конструктор уроків» забезпечують: додавання коментарів до елемента уроку, імпорт файлів, збереження створеного уроку, додавання текстового пояснення, запис звукових фрагментів та відтворення web сторінок мережі Internet. Оболонка ЕМП підтримує такі файлові формати: загальний елемент бібліотеки (.chn, .swf); зображення (.jpg); тексти (.txt, .che); звуки (.mp3); уроки (.chl); допоміжні файли для запису звуку – rec.dll, sound1.mp3, sound2.mp3, temp.wav; файли технічної документації (.html). Крім цього, до функціональних налаштувань відносяться клавіші активації перегляду вибраних елементів уроку, перехід між

ними, очищення їх списку. Для індивідуальної роботи можна активізувати режим самоконтролю, вимикати та вмикати звуковий супровід. Зважаючи на можливості розширення навчального матеріалу режим «Конструктор уроків» набуває особливої актуальності при викладанні профільних предметів та створення на його основі курсів за вибором.

Режим «Конструктор тестових завдань» (Рис.3) дозволяє користувачу самостійно створювати тести для визначення рівня навчальних досягнень учнів. Завдяки запропонованим шаблонам можна обрати тип тесту, наповнити змістом колонку запитань, відповідей, встановити рівень його складності, ввести текст підказки. Після формування тестове завдання можна зберегти та використовувати на будь якому занятті завдяки «Конструктору уроків». За способом введення відповідей на запитання «Конструктор тестових завдань» підтримує упорядкування об'єктів, встановлення відповідностей між елементами множин (одна з яких може бути поданою у формі рисунку), доповнення тверджень.

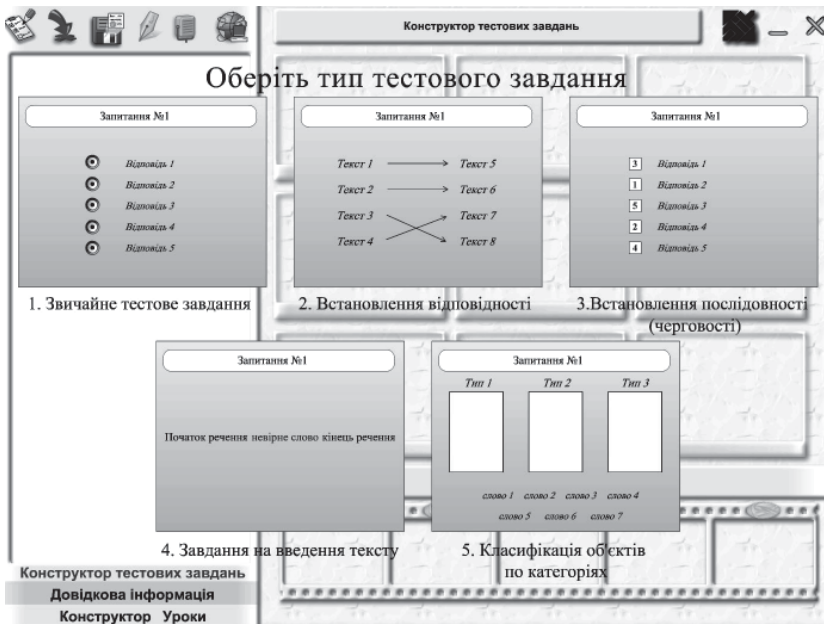


Рис. 3. Режим «Конструктор тестових завдань».

Кілька варіантів подання тестових завдань передбачає використання сучасних засобів і технік інтерактивного навчання. Зокрема, можна сформува-ти запитання таким чином, щоб учні могли перемішувати об'єкти, суміщаючи елементи множин, використанням інтерактивної дошки.

У режимі «Самоконтроль» учень може переглядати правильні відповіді, чим забезпечується самонавчання, рефлексія результатів навчання й індиві-дуальне корегування засвоєння навчального матеріалу [5].

Режим «Довідкова інформація» дозволяє переглядати попередньо підготовлені відомості, що стосуються тематичних розділів дисципліни та можуть бути використані у навчально-виховному процесі як основний або додатковий матеріал. Змістове наповнення реалізовано у рамках звичного інтерфейсу та за допомогою об'єктів, характерних для всього електронного продукту.

Як вже було зазначено, ЕМП, створені на програмній платформі (оболонці), яку описано, можуть використовуватись як для групового, так і для індивідуального навчання. Передбачено ведення протоколів діяльності учнів, зокрема в режимах «Контроль» і «Самоконтроль», що забезпечує об'єктивну базу для оцінювання вчителем рівня навчальних досягнень учня і моніторинг навчального процесу[4].

Висновки. Підсумовуючи дидактичні можливості та особливості використання можна конкретизувати визначення електронного мультимедійного підручника. Електронний мультимедійний підручник – це електронний засіб навчання, який створюється на високому науковому і методичному рівні, містить систематизований матеріал з відповідної науково-практичної галузі знань, забезпечує творче і активне оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками в цій галузі, безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання за допомогою використання сукупності графічної, текстової, цифрової, мовної, аудіо–, відео–, фото– і іншої інформації.

На наш погляд завдяки використанню електронних мультимедійних підручників у профільній школі можуть бути досягнуті наступні навчально-виховні цілі:

- Підвищення ефективності і якості процесу навчання з профільних предметів.

- Підвищення пізнавального інтересу учнів до вивчення шкільних предметів шляхом максимальної візуалізації явищ і понять, створення умов для самостійних досліджень та формування навичок самостійного навчання[7].

- Особистісна орієнтація навчального процесу за рахунок індивідуалізації навчання учнів.

- Знижені витрати на організацію навчання та матеріально-технічне забезпечення за рахунок використання засобів комп'ютерної підтримки.

Незважаючи на всі переваги, які вносить у навчальний процес використання електронних мультимедійних підручників та посібників, слід враховувати, що ЕМП є тільки допоміжним інструментом, вони доповнюють, а не замінюють викладача та традиційну навчальну книгу.

Література

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б. С. Гершунский. — М.: Педагогика, 1987. — 264 с.
2. Вембер В. П. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи / В. П. Вембер// Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Ін-

ституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. — Т. VIII, Вип. 6. — К., 2009. — С. 43–51.

3. Концепція профільного навчання в старшій школі, затверджена наказом МОН України № 854 від 11.09.2009 р. «Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі».

4. Лапінський В. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації / В.Лапінський, М.Шут // Наукові записки. — Випуск 77. — Серія «Педагогічні науки». — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. — Частина 1. — С. 79-85.

5. Лапінський В., Карташова Л., Вовковінська Н. Робота з мультимедійною дошкою: навчальний посібник / упоряд. В. Лапінський. — К. : Шкільний світ, 2008. — 112 с.

6. Ястребов М. І., Полях О. О. Електронний підручник — компонент сучасного освітнього середовища / М. І.Ястребов, О. О. Полях // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія –Радіотехніка.Радіоапаратобудування. — 2010. — Вип. 40. — С. 161–164.

7. Тангиров Х. Э. Дидактические условия использования лектронных средств обучения в информационном образовательном процессе [Текст] / Х. Э. Тангиров // Теория и практика образования в современноммире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 96-97.

References

1. Hershunskyy B.S. Kompyuteryzatsya v sfere obrazovania: problemy i perspektivy / B.S. Hershunskyy. — М.: Pedagogika, 1987. — 264 s.

2. Vember V.P. Rol' ta mistse elektronnoho pidruchnyka v navchal'no-metodychnomu komplekti z navchal'noho predmeta dlya zahal'noosvitn'oi shkoly / V.P. Vember // Aktual'ni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohii im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny / za red. Maksymenka S.D. — Т. VIII, Vyp. 6. — К., 2009. — С. 43–51.

3. Kontseptsia profil'noho navchannya v starshiy shkoli, zatverdzhena nakazom MON Ukrainy № 854 vid 11.09.2009 r. «Pro zatverdzhennya novoi redaktsii Kontseptsii profil'noho navchannya u starshiy shkoli».

4. Lapins'kyy V. Kompyuterno-oriyentovane navchal'ne seredovyshe ta vymohy do yoho realizatsii / V. Lapins'kyy, M. Shut // Naukovi zapysky. — Vypusk 77. — Seria «Pedahohichni nauky». — Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2008. — Chastyna 1. — S. 79-85.

5. Lapins'kyy V., Kartashova L., Vovkovins'ka N. Robota z mul'tymedynou doshkou: navchal'nyy posibnyk / uporyad. V. Lapins'kyy. — К. : Shkil'nyy svit, 2008. — 112 s.

6. Yastrebov M. I., Polyakh O.O. Elektronnyy pidruchnyk — komponent suchasnogo osvitynoho seredovyssha / M.I. Yastrebov, O.O. Polyakh // Visnyk

Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskyy politekhnichnyy instytut». Seria – Radiotekhnika. Radioaparaturbuduvannya. – 2010. – Vyp. 40. – S. 161–164.

7. Tanhirov Kh. E. Didakticheskie uslovia ispol'zovania elektronnykh sredstv obucheniya v informatsyonnom obrazovatel'nom protsesse [Tekst] / Kh. E. Tanhirov // Teoria i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy II mezhdunar. nauch. konf. (h. Sankt-Peterburh, noyabr' 2012 h.). – SPb.: Renome, 2012. – S. 96-97.

Рогоза В. В., Кохан А. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье освещаются педагогические возможности электронных мультимедийных учебников и их роль в реализации учебно-воспитательного процесса профильной школы.

Электронный мультимедийный учебник – это электронное средство обучения, которое создается на высоком научном и методическом уровне, содержит систематизированный материал по соответствующей научно – практической области знаний, обеспечивает творческое и активное овладение учащимися знаниями, умениями и навыками в этой области, непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения посредством использования совокупности графической, текстовой, цифровой, речевой, аудио -, видео-, фото-и другой информации.

Национальными производителями создано более 120 программных средств учебного назначения, рекомендованных МОН Украины к использованию в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений, треть из них составляют мультимедийные учебники для старших классов.

***Ключевые слова:** профильная школа, электронные мультимедийные учебники, электронные средства обучения, библиотеки электронных наглядностей, виртуальные лаборатории, тестовые тренажеры.*

Rogoza V., Kochan A.

THE USE OF ELECTRONIC MULTIMEDIA BOOKS FOR THE REALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE PROFESSION-ORIENTED SCHOOL

The article highlights the pedagogical potential of the electronic multimedia books and the role of the profession-oriented school (the specialized school) in the educational process. The usage of multimedia textbooks and work on the electronic teaching kits of various thematic orientations should be a norm in a modern specialized school.

An electronic multimedia book is an e-learning tool, which guarantees a high scientific and technological level, contains a systematic material for the relevant scientific – practical knowledge, provides a creative and an active aspect to give students the knowledge, skills and abilities in this area, as well as the continuity and the completeness of the didactic cycle of the learning process through the use of a combination of graphics, text, digital, voice, audio – video, photos and other kinds information.

National manufacturers have created more than 120 software tools for the educational purposes, which were recommended by the Ministry of Education and Science for their use in the educational process in secondary schools; a third of them are multimedia books for the high school students.

Through the use of electronic multimedia books in the specialized school, we can improve the efficiency and the quality of education in major subjects, increase the students' educational interest in the achievement of the personal orientation of the educational process and the reduction of the costs of training provision.

Keywords: *profile school, electronic multimedia books, e-learning, electronic visual aids libraries, virtual laboratories, test exerciser.*

УДК 37.01/09.

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ І ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ 5-ГО КЛАСУ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Н. І. Самойленко., Л. П. Семко

*наукові співробітники лабораторії навчання інформатики,
Інститут педагогіки АПН України,*

e-mail: L_Semko@ukr.net, Nataly_samoylenko@ukr.net

У статті розглядаються особливості структури і змісту підручників з інформатики для 5-го класу основної школи на прикладі двох чинних підручників для загальноосвітніх шкіл і рекомендованого МОН України для шкіл з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу.

Ключові слова: *підручник інформатики, структура і зміст підручника, основна школа, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Реформування освіти України спрямоване на оновлення її змісту й удосконалення технології навчання і виховання. Цей процес перманентний, бо пов'язаний із прогресом суспільства, і кожний етап його розвитку ставить перед школою різних рівнів специфічні завдання. Тому 2013/2014 навчальний рік є особливим для вчителів інформатики. Адже, саме

з 1 вересня в основній школі розпочалося поступове впровадження нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти [1] й нових навчальних програм з інформатики.

З метою організованого переходу на новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» у 2013/2014 навчальному році 5-ті класи загальноосвітніх навчальних закладів перейдуть на навчання за новими програмами для учнів 5–9-их класів загальноосвітніх навчальних закладів й будуть працювати за Типовими навчальними планами, затвердженими наказом Міністерства від 03.04.2012 № 409 «Про затвердження Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня» (зі змінами).

У процесі впровадження нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти й нових навчальних програм з інформатики підручник залишатиметься основним засобом навчання. Але на сьогоднішній день стоїть завдання: підготувати підручники, програми, методичну літературу, лабораторні практикуми. У змісті підручника має бути базова навчальна інформація, ілюстрації і завдання для учнів. Тому проблема створення якісних новітніх підручників з інформатики у зв'язку з упровадженням нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти й нових навчальних програм з інформатики є найактуальнішою.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі підручникотворення завжди приділялась належна увага дидактів, педагогів, психологів, фізіологів, зокрема, таким її аспектам, як теоретико-методологічні основи створення сучасного підручника (В. П. Беспалько, Г. Г. Гранік, Д. Д. Зуєв), психолого-педагогічні функції шкільного підручника (М. І. Бурда, Н. М. Буринська, І. Я. Зязюн, О. Я. Савченко), рівневий підхід до структурування підручника (В. В. Монахов, М. О. Холодна); створення підручників з інформатики для загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) (М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Я. М. Глинський, В. Д. Руденко, І. Т. Зарецька та ін.).

У програмних документах останніх років, які пов'язані з основними напрямками модернізації освіти, зазначається, що вивчення інформатики повинно сприяти процесам соціалізації особистості (уміння безперешкодно вписатися в сучасні суспільно-економічні відносини), фундаменталізації освіти, забезпечення можливості продовжувати навчання (у рамках неперервної освіти на базі використання телекомунікаційних засобів).

Аналіз досліджень з даної проблеми свідчить, що багато науковців, учителів, методистів брали участь у дослідженні й обговоренні змісту навчання інформатики. Це відображено в роботах науковців, зокрема, Н. В. Апатової, А. Ф. Верляня, О. Ю. Гаєвського, Я. М. Глинського, А. М. Гуржія, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдака, І. Т. Зарецької, Н. В. Морзе, В. Д. Руденка та ін. Загальні проблеми дидактичних функцій підручника розробляли такі відомі науковці

як В. П. Беспалько [2], Д. Д. Зуєв [3], О. Я. Савченко [4], А. В. Хуторської [5]. Дослідження і практичний досвід методистів і вчителів – практиків показує, що організація активної діяльності учнів у засвоєнні знань, вмінь та навичок потребує подальшого вдосконалення сучасних підручників та методичного апарату, зокрема це стосується підручників та посібників з інформатики.

Формулювання мети статті. Метою цієї статті є розгляд особливостей структури і змісту підручників «Інформатика 5» для основної школи. На основі аналізу структури сучасних підручників з інформатики для 5-го класу основної школи показати, як саме ці підручники можуть забезпечити найбільш ефективну та якісну організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення інформатики.

Основна частина. Метою вивчення інформатики в основній школі є оволодіння учнями інформаційно-комунікаційними технологіями для їх широкого застосування в навчальній, дослідницькій та повсякденній діяльності, використання для розвитку розумових і творчих здібностей учнів, а також для професійної орієнтації учнів, сприяння вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі. Для організації вивчення інформатики у 5-их класах можливо використовувати варіативну складову навчальних планів, упроваджуючи курси за вибором, факультативи з ІКТ. Наразі слід дотримуватись принципів наступності й неперервності. Тобто вивчення інформатики повинно здійснюватися цілісно, послідовно, безперервно упродовж кількох років, курси варто взаємодоповнювати і поглиблювати один одного за змістом.

У 5-му класі курс інформатики розпочали вивчати за програмою «Інформатика. Навчальна програма для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (автори М. І. Жалдак, Н. В. Морзе, Г. В. Ломаковська, Г. О. Проценко, Й. Я. Ривкінд, В. В. Шакоцько) із розрахунку 1 година на тиждень. Програма розрахована на учнів, які до 5-го класу не вивчали інформатику.

Метою навчання курсу є формування і розвиток предметної ІКТ-компетентності і ключових компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві, що забезпечить готовність учнів до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства і їх спроможність стати не лише повноцінними його членами, а й творцями сучасного суспільства. Завданнями навчання інформатики в основній школі є формування в учнів здатностей, знань, умінь, навичок і способів діяльності: проводити основні операції над інформаційними об'єктами, зокрема створювати й опрацьовувати інформаційні об'єкти в різних програмних середовищах; здійснювати пошук необхідних інформаційних матеріалів (відомостей) з використанням пошукових систем, зокрема в Інтернеті; алгоритмічно, логічно та критично мислити; висувати нескладні гіпотези навчально-пізнавального характеру і перевіряти їх під час розв'язування практичних задач з використанням ІКТ; використовувати засоби ІКТ для обміну повідомленнями й організації співпраці у процесі розв'язування навчальних, у тому числі які виникають у навчанні інших предметів, дослідницьких і практичних жит-

тевих завдань; планувати, організовувати та здійснювати індивідуальну і колективну діяльність в інформаційному середовищі; безпечно працювати з інформаційними системами. Цей курс розглядається як необхідний інструмент, який у сучасному інформаційному суспільстві сприятиме більш успішному навчанню учнів, формуванню предметної і ключових компетентностей, всебічному розвитку дитини шкільного віку. ІКТ розглядаються в курсі як об'єкт вивчення, і як засоби навчання. Навчальний час, який відводиться на вивчення курсу інформатики, рекомендується розподіляти так: 30% навчального часу відводиться на засвоєння теоретичних знань, 70% навчального часу відводиться на формування практичних навичок роботи із сучасною комп'ютерною технікою та ІКТ [6].

Розглянемо особливості підручників з інформатики для 5-их класів загальноосвітніх навчальних закладів. В основу викладення навчального матеріалу в підручнику «Інформатика. 5-ий клас» (авт. Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакоцько В. В.) [7] покладено об'єктний і алгоритмічний підходи. Об'єктний підхід полягає в тому, що у кожній темі визначені основні об'єкти, вивчення яких передбачає: наведення означення або опису об'єкта; перелік його властивостей і їх стисла характеристика; опис множини можливих значень властивостей об'єкта; розгляд операцій над об'єктами, які потрібно виконати, щоб змінити значення властивостей; наведення класифікацій об'єктів, вивчення яких передбачено програмою, з визначенням ознак їх класифікації.

Алгоритмічний підхід передбачає представлення способів виконання операцій над об'єктами у вигляді алгоритмів, що сприятиме розвитку в учнів алгоритмічного мислення, що виражатиметься в умінні поділяти задачі на підзадачі, чітко формулювати правила виконання окремих операцій, враховуючи можливості їх виконавців. Це є також пропедевтикою вивчення теми «Алгоритмізація» у наступних класах. Оскільки за програмою поняття алгоритму учні вивчатимуть тільки у 6-му класі, то в підручнику 5-го класу використовується його аналог – поняття «послідовність дій, які потрібно виконати, щоб досягти поставленої мети». Опис цих послідовностей дій у змістовій частині пунктів і подальше їх застосування у системі вправ дає можливість учням самостійно опанувати і закріпити діяльну складову навчального матеріалу. Названі підходи роблять можливим використання підручника у навчальних закладах з різними типами апаратних і програмних засобів. Огляд об'єктів і їхніх властивостей формує цілісне уявлення про предмет вивчення. Структура алгоритмів діяльності залишається схожою для різних версій програмного забезпечення, відрізняється лише у незначних деталях, і це дає можливість сформувати певну логіку у підходах до опанування різними версіями програмних засобів [6].

Підручник має модульну будову і складається з окремих розділів, кожен з яких складається з пунктів, які містять підпункти.

Основними розділами підручника є подані далі.

- Інформація та повідомлення. Інформаційні процеси.
- Основи роботи з комп'ютером.

- Графічний редактор.
- Редактор презентацій.

Кожен розділ підручника відповідає одному розділу програми. На початку кожного розділу стисло подається зміст розділу з ілюстраціями. На початку кожного параграфа наводиться перелік уявлень, знань, умінь та навичок, які мають бути сформовані в учнів до вивчення кожного розділу.

Важливою складовою самостійної роботи учнів є виконання практичних робіт, які також включені до структури підручника. Організація навчання теоретичних основ інформаційних технологій і проведення відповідних робіт мають бути такими, щоб уможливити навчання учнів у комп'ютерному класі, відповідність форм і видів навчальної діяльності віковим особливостям, можливостям учнів і чинним санітарно-гігієнічними нормам роботи дитини за комп'ютером. Практичні роботи подаються після вивчення логічно завершеної дози навчального матеріалу. Під час їх виконання перевіряються вміння і навички роботи на комп'ютері й уміння використовувати теоретичні знання до розв'язування практичних завдань. Кожна практична робота складається з набору завдань з алгоритмом їх виконання.

Викладення практичного матеріалу базується на використанні операційної системи Windows XP і програм пакету Microsoft Office 2007. Окремі види програмних засобів, що описані у підручнику, є авторськими або вільно розповсюджуваними, для них можливе налаштування україномовного інтерфейсу. Зміст підручника побудований так, що кожний параграф займає до 4-ох сторінок й відповідає одному уроку. Нові поняття й терміни рівномірно розподілені по всьому змісту підручника. У підручнику використовуються загальнонавчальні терміни з інформатики. Система понять, які використовуються в підручнику побудована за єдиною схемою відповідно до технології діяльнісного підходу: мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-результативний компоненти.

Для підвищення інтересу до вивчення предмету підручник, крім основного матеріалу, містить рубрики: «Для тих, хто хоче знати більше», «Це цікаво знати». Для забезпечення можливостей роботи з підручником у навчальних закладах з різною матеріальною базою й для надання можливостей самостійного виконання завдань на домашніх комп'ютерах введено рубрики «Для тих, хто працює з Windows 7». Наприкінці кожного пункту розміщено рубрику «Найважливіше у пункті» з узагальненням навчального матеріалу, наведені запитання для самоконтролю, які розподілені за рівнями навчальних досягнень, і практичні завдання для формування основних складових предметної ІКТ-компетентності.

Текст підручника лаконічний, містить матеріал високого ступеня узагальнення й водночас конкретний, доступний для учнів 5-их класів. Виклад навчального матеріалу подається логічно, доступною мовою, так що учні можуть самостійно освоїти його. З огляду на сучасні тенденції розвитку інформатики, у підручнику відбитий її інтегруючий характер, активно викорис-

товуються внутріпредметні й міжпредметні зв'язки. Послідовність вивчення тем відповідає логіці науки й рівню розвитку учнів.

Навчальний матеріал підручника «Інформатика. 5 клас» (авт. Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська, Н. А. Саражинська) [8] структурований згідно навчальної програми. Загальна кількість тем підручника відповідає кількості годин, передбачених програмою на вивчення курсу протягом року, теми згруповані відповідно до розділів чинної навчальної програми, як і в раніше розглянутому підручнику. На кожному уроці передбачені різні види діяльності учнів, для кожного з яких виділена окрема рубрика. Рубрика «Обговорюємо» містить запитання на перевірку й самоконтроль навичок мислення базових рівнів: знання і розуміння. Завдання рубрики «Міркуємо» мають на меті перевірити в учнів уміння застосовувати знання і сприяють формуванню в учнів навичок мислення вищих рівнів: аналіз, синтез, оцінювання. Для реалізації особистісно зорієнтованого навчання зміст навчальних завдань диференційовано за рівнями складності з відповідними позначками. Деякі завдання передбачають використання вчителем різних прийомів і форм організації діяльності дітей для здійснення диференціації. Рубрики «Обговорюємо» і «Працюємо в парах» передбачають формування в дітей уміння спілкуватися й аргументувати свою думку на базі отриманих знань. У рубриці «Діємо» містяться інструкції щодо виконання завдань під час роботи з файлами, у середовищі графічного редактора і редактора презентацій, які дозволяють кожній дитині в індивідуальному темпі опанувати основні вміння і навички. Вправи цієї рубрики також відповідно диференційовані. Навички дослідницької діяльності формуються під час виконання завдань рубрики «Досліджуємо». Завдання, наведені в рубриці «Головоломки», сприятимуть розвитку логічного мислення учнів і доповнять творчий компонент у навчанні інформатики.

Особливістю цього підручника є наявність рубрик «Ти дізнаєшся», «Повторюємо», «Словничок», «Оцінюємо», «Узагальнюємо». У рубриці «Ти дізнаєшся» наводиться карта знань, а для узагальнення і рефлексії наприкінці теми передбачена рубрика «Повторюємо», у якій наочно подано основний матеріал теми. Рубрика «Словничок» містить перелік нових термінів, які вводились у цій темі; у рубриці «Оцінюємо» учням пропонуються твердження про знання й уміння, яких вони мали набути протягом вивчення теми й пропонується оцінити свої знання й уміння. Узагальнення матеріалу здійснюється за допомогою узагальнюючої оцінки знань й умінь з матеріалу розділу і навчальних проектів у рубриці «Узагальнюємо».

Теоретична частина підручника забезпечує підтримку практичної частини курсу. Практичні роботи, згідно програми їх шість, складаються з двох частин: теоретичної і практичної, які забезпечують дотримання санітарно-гігієнічних умов використання комп'ютерів для учнів 5-го класу. Матеріал для практичних робіт подається з урахуванням того, що учні можуть самостійно підготуватися й виконати цю роботу.

Авторським колективом лабораторії навчання інформатики розроблена і схвалена МОН України для використання в загальноосвітніх навчальних закладах з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу навчальна програма «Інформатика. 5-9 класи загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу» (за ред. академіків НАПН України А. М. Гуржія і В. Ю. Бикова) [9].

Враховуючи спеціалізацію навчального закладу, учитель може обрати для роботи цю програму. Цей же колектив розробив підручник для 5-их класів, який відповідає цій програмі. Під час створення підручника з інформатики автори дотримувалися основних дидактичних принципів: науковості, доступності, наступності, системності, наочності та ін. Теоретичний зміст курсу відображає тенденцію розвитку шкільної інформатики в напрямку фундаменталізації, поглиблення загальноосвітнього й наукового змісту.

В основу конструювання змісту підручника покладено ідею зв'язку теорії і практики; формування в молодій людини цілісного наукового світогляду, практично значущих знань з конкретної галузі продуктивної життєдіяльності людини, що ґрунтуються на взаємопроникненні й взаємодоповненні в її свідомості змісту галузей знань і культури, відтворених у змісті навчальних предметів, які реалізуються на етапі навчання у формі міжпредметних зв'язків: математики, фізики, української мови та літератури, образотворчого мистецтва, трудового навчання тощо [10]. Підручник містить теоретичний матеріал, який подано у блоках двох типів: для обов'язкового засвоєння і для додаткового ознайомлення і засвоєння. Блок навчального матеріалу для обов'язкового засвоєння містить теоретичний матеріал, повне засвоєння якого забезпечує рівень навчальних досягнень, передбачених навчальною програмою. Додатковий навчальний матеріал, засвоєння якого сприяє розширенню світогляду учнів, орієнтуванню їх у сучасному інформаційному середовищі подано у вигляді окремих блоків – доповнень.

У підручнику ілюстративний матеріал подається у вигляді малюнків, схем, таблиць, які допомагають учням вивчити й усвідомити теоретичний матеріал, глибше проникнути в його суть, й екранних копій, завдяки яким учні можуть уявити і зрозуміти логіку роботи з програмним забезпеченням навчального і загального призначення.

Навчальний матеріал у підручнику поділено на чотири розділи: «Інформація та повідомлення. Інформаційні процеси»; «Основи роботи з комп'ютером»; «Створення й опрацювання зображень»; «Створення й опрацювання мультимедійних презентацій». Кожен розділ містить кілька параграфів. Особливістю цього підручника є наявність рубрик «Вивчатимемо», «Перевіряємо себе», «Виконайте самостійно», «Словничок», «Для допитливих».

У рубриці «Вивчатимемо» на початку кожного розділу, подано короткий перелік матеріалу, який мають засвоїти учні. У рубриці «Перевіряємо себе» учням пропонується виконати завдання з метою закріплення здобутих знань. Рубрика «Виконайте самостійно» пропонує учням завдання, які вони можуть

виконати в позаурочний час. Рубрика «Словничок до розділу» містить пояснення вивчених термінів, під рубрикою «Для допитливих» автори наводять відомості з історії інформатики, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяє активізації пізнавальної діяльності і поглибленню знань учнів.

Стиль викладу матеріалу простий і доступний. Під час розгляду практичних питань у підручнику автори не просто навчають прийомам правильної роботи, але й розкривають механізми, задіяні у технології, знання яких дозволяє проникнути у логіку речей, закладену у продукт вивчення.

Висновки. Зазначимо, що розглянуті підручники з інформатики для 5-го класу орієнтовані на основні педагогічні цілі, які ставляться перед курсом інформатики в нормативних документах Міністерства освіти України (зокрема, Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти). Вони сприятимуть формуванню і розвитку предметної ІКТ-компетентності і ключових компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві, що забезпечить готовність учнів до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства і їх спроможність стати не лише повноцінними його членами, а й творцями сучасного суспільства.

Отже, підручник є інформаційною моделлю навчання, сценарієм навчального процесу, що відбиває теорію й методику навчання, ті знання й уміння, які становлять загальну культуру й досвід діяльності людини, які забезпечують формування особистості школяра, його інформаційну культуру.

Подальші розвідки у даному напрямку можуть стосуватися аналізу структури і змісту підручників з інформатики для наступних класів основної школи.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/6091>.
2. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Д.Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 160 с.
4. Савченко О.Я. Без якісного підручника якісна освіта неможлива / О.Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Комп'ютер у школі та сім'ї, 2000. – С. 4–5.
5. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Современный учебник: Проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М. : ИСМО РАО, 2005. – С. 236–240.
6. Про організацію навчально-виховного процесу у 5-х класах загальноосвітніх навчальних закладів і вивчення базових дисциплін в основній школі

// Лист МОН № 1/9-368 від 24.05.13 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36003/.

7. Інформатика : підруч. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / [Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л. А. Чернікова, В. В. Шакоцько]. – К. : Генеза, 2013. – 200 с.

8. Інформатика 5 клас: підруч. для загальноосвіт. навч. закладів / [Н. В. Морзе, О. В. Барна, В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська, Н. А. Саражинська]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 256 с.

9. Навчальна програма. Інформатика 5–9 класи для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу / [Громко Г. Ю., Лапінський В. В., Руденко В. Д. та ін.] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 6. – С. 3–14.

10. Самойленко Н. І. Конструювання змісту підручника з інформатики для інформаційно-технологічного профілю / Н. І. Самойленко, Л. П. Семко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – С. 334–340.

References

1. The State Standard of secondary education, available in the electronic resource: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnaserednya/zagalna-serednya-osvita/6091> (ukr).

2. BespalýZuyev D. A school textbook (1983) M. : Pedagogika, 160 s. (rus).

3. Savchenko O. The impossibility of a qualitative education without a qualitative manual, K., pp. 4–5 (ukr).

4. Khutorskoy A. Place of a textbook in the didactic system (2005) Modern textbook: Design problems of educational books in the modernization of school education, M. : ISMO RAO, pp. 236–240 (rus).

5. On the organization of the educational process in the 5th grade of general education and learning basic subjects in a secondary school (2013) Online, http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36003/ (ukr).

6. Rivkind Yo. other. Computer sciences, 5 (2013) K., Heneza, 200 p. (ukr).

7. Morze N. other. Computer sciences, 5 (2013) K., Osvita, 256 p. (ukr).

8. Navchalna programa. Informatyka 5-9 Clasy dlya zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohlyblyenym vyvchennyam predmetiv pryrodnychoho matematychnoho tsyклу (2012) / [Hromro H. Yu, Lapinskyi V. V., Rudenko V. D. that in.] Kompyuter v shkoli ta simyi, 6, ss. 3–14 (ukr).

9. Samoylenko N., Semko L. Design content of the textbooks on computer for the information technology profile (2008) Problemy suchasnoho pidruchnyka, K., Vyp. 8, pp. 334–340 (ukr).

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ 5-ГО КЛАССА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье обобщен опыт создания новых учебников по информатике для 5-го класса, отвечающих требованиям нового Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования. Определено, что рассмотренные учебники ориентированы на основные педагогические цели, которые поставлены к курсу информатики в нормативных документах Министерства образования Украины. Рассматриваются особенности структуры и содержания учебников по информатике для 5-го класса основной школы на примере двух действующих учебников (И. Я. Рывкинд, Т. И. Лысенко, Л. А. Черникова, В. В. Шакоотько «Информатика 5 класс» и Н. В. Морзе, О. В. Барная, В. П. Вембер, О. Г. Кузьминская, Н. А. Саражинская «Информатика 5 класс» для общеобразовательных школ и рекомендованного МОН Украины для школ с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла авторы Л. А. Карташова, В. Д. Руденко, В. В. Лапинский и другие.

Ключевые слова: учебник информатики, структура и содержание учебника, основная школа, информационно-коммуникационные технологии.

Samoylenko N., Semko L.

FEATURES OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF TEXTBOOKS ON COMPUTER SCIENCE FOR 5TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL

This article summarizes the experience of the creation of new textbooks on computer science for 5th grade, meet the requirements of the new State standard basic and upper secondary education. Determined that examined textbooks are focused on basic educational goals, which are delivered to the course of computer science in the regulatory documents of the Ministry of Education of Ukraine. The features of the structure and content of textbooks on computer science for grade 5 elementary school on the example of the two existing textbooks (J. Ruvkynd, T. Lysenko, L. Chernykova, V. Shakotko «Informatic 5 class» and (N. Morse, E. Barnaya, V. Vember, O. Kuzmynskaya, N. Sarazhynskaya «Informatics class 5») for secondary schools and recommended MES for schools with profound study of science and math (authors L. Kartashova, V. Rudenko, V. Lapynskiy and others).

Keywords: computer science textbook, the structure and content of the textbook, primary school, information and communication technology.

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Л. А. Симакова,

*кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории
обучения русскому языку и языкам других этнических меньшинств,
Институт педагогики НАПН Украины
e-mail: lidia.simakova24@gmail.com*

В статье раскрываются теоретические положения культурологического подхода в процессе изучения литературы в школе, предлагается методика его реализации в интегрированных учебниках по литературе для 5 – 8 классов школ с русским языком обучения. Выделяются задания культурологического содержания на разных этапах изучения художественного произведения, акцентируется внимание на структуре заданий, содержащих информативный текст культурологического характера.

Ключевые слова: культурологический подход, контекст культуры, преемственность культуры, структура заданий культурологического содержания, информативный текст культурологического характера.

Постановка проблемы. Культурологический подход при изучении литературы в школе на современном этапе рассматривается как важнейший компонент культуры и один из основных источников для ее передачи подрастающему поколению, благодаря которому у учеников не только накапливаются знания, формируются необходимые умения и компетенции, но и достигаются более высокие цели – становление личности растущего человека как носителя и создателя культуры. Активное вхождение школьников в мир художественной литературы становится возможным при условии глубокого восприятия ими произведений писателя в контексте создавшей его культуры, осмысления текста произведения литературы, как общекультурного феномена, заключающего в своей основе эстетические и духовно-нравственные ценности. Постигание их учащимися, углубляющееся от класса к классу, будет способствовать усвоению доминантных основ культуры, определяющих характер мировоззрения, поведения и ценностных ориентаций школьников.

Анализ последних исследований. Проблема культурологического подхода в процессе изучения литературы в школе рассматривается в работах Т. Андроновой, С. Степановой, Г. Борович, А. Доманского, Л. Крыловой и др., в которых разрабатываются теоретические основы данной проблемы,

предлагаются методические подходы реализации ее в практике преподавания литературы.

Формулирование целей статьи. Цель предложенной статьи состоит в рассмотрении теоретических положений и практической реализации культурологического подхода в процессе преподавания литературы в основной школе, обосновании методики, предложенной в интегрированных учебниках для 5 – 8 классов школ с русским языком обучения.

Основная часть. Словесная природа литературного произведения особым образом обеспечивает движение читателя от слова к определенной культурной эпохе, то есть времени, отраженном в нем. Поэтому при чтении и анализе каждого нового произведения важны такие методические приемы, которые бы акцентировали внимание учеников на исторических, национальных, религиозных и других особенностях, отраженных в нем. При этом сегодня особенно важно не только накопление информации обо всем этом, но и осмысление школьниками преемственности культуры, сохраняющей и оберегающей из века в век все то лучшее, духовно нетленное, что выработало человечество [2].

Разрабатывая методику изучения художественного произведения в учебниках по литературе для основной школы, ставилась задача создать такие педагогические условия, при которых ученики как бы перемещались своим сознанием, всем своим внутренним состоянием в контекст культуры, запечатленной в произведении, мысленно проживали в этой культуре.

Необходимость такого подхода обусловлена самой сутью диалектического единства культуры и произведения: произведение понимается как феномен культуры, а культура, в свою очередь, понимается как сфера произведения. Быть в культуре, читая, анализируя и интерпретируя художественное произведение, – значит вступить в общение с прошлым и будущим, необходимо «представить в своей биографии Космос, Природу, Историю как можно полно, приобщиться к культуре Рода и Народа» [5]. Литература в этом отношении среди других предметов гуманитарного цикла выполняет свою ведущую роль в формировании культурного облика личности ученика, под которым следует понимать особенности его культурных реакций, его внутреннюю позицию к высшим духовно-нравственным ценностям культуры.

В предложенной нами методике изучение литературного произведения подразделено на несколько этапов – начального, углубленного и завершающего. Они со соответствуют особенностям восприятия подростками художественной литературы и с учетом этого – созданию благоприятных условий для опыта погружения в художественный текст, активного вхождения учеников в культурное пространство, отраженное в изучаемом произведении. Так, в учебниках для 5 – 8 классов на начальном этапе изучения произведения предлагаются задания, выявляющие результаты непосредственного восприятия его школьниками и то, насколько заинтересовались ученики временем, обратили внимание на исторические, национальные особенности

(уклад жизни, обычаи, традиции, культура быта), отраженные в произведении. Реализация заданий культурологического содержания на начальном и последующих этапах изучения художественного произведения (углубленном и завершающем) осуществлена в интегрированных учебниках по литературе для 5 – 8 классов школ с русским языком обучения: «Литература», 5 класс, автор Симакова Л. А., Киев: «Вежа», 2000; «Литература», 6 класс, авторы Симакова Л. А., Снегирева В. В., Орлова А. Д., Киев: «Вежа», 2006; «Литература», 7 класс, автор Симакова Л. А., Киев: «Вежа», 2007; «Литература», 8 класс, автор Симакова Л. А., Киев: «Вежа», 2002. (Далее при цитировании будут указываться только класс и тема изучения). Приведем примеры заданий культурологического содержания, используемых на начальном этапе изучения художественных произведений в 5, 7, 8 классах:

- Устное творчество русского народа богато детским фольклором. Какие колыбельные песни, считалки, дразнилки, скороговорки вы знаете? Приходилось ли вам слышать свадебные обрядовые песни, которые поют для жениха и невесты? Чем они замечательны? Какие вы знаете народные песни, игры, обряды, распространенные в вашей местности?

(тема «Фольклор», 5 класс).

- «...Какая кисть, широкая, резкая, быстрая! Какие краски, яркие и ослепительные!.. И какая поэзия, энергическая, могучая, как эта Запорожская Сечь», – воскликнул Виссарион Белинский, прочитав «Тараса Бульбу» Гоголя. А чем захватило вас, юных граждан независимой Украины, чтение этой повести? Какими предстали перед вами герои Запорожской Сечи? Какие страницы славной истории казачества, описанные Гоголем, оставили самое сильное впечатление? (тема «Н. Гоголь «Тарас Бульба», 7 класс).

- Хокку возникло в среде простого народа из народной шутки, смеха, пародии. Японский народ любил и создавал короткие, но выразительные стихи: в них не было ни одного лишнего слова. Постепенно хокку из народной поэзии переходит в литературную, обогащается новыми темами, становится все серьезнее. В творчестве Басе хокку стало высоким искусством. Какое впечатление производят они на вас? Чем нравятся? (тема «Хоку Басе», 8 класс).

Содержание приведенных заданий, включающих информативный текст культурологического характера, предоставляет каждому ученику, независимо от уровня его общего и литературного развития, свободно включиться в работу над произведением. Историко-культурные факты, содержащиеся в заданиях, в большей или меньшей степени знакомы ученикам из жизненного и читательского опыта, виденных кино- и телефильмов, посещения спектаклей, музеев, выставок и пр. Актуализация этого опыта уже на начальном этапе изучения произведения расширяет культурный кругозор школьников, вызывает живой отклик у учащихся на прочитанное, порождает их собственные мысли, представления, побуждает к дальнейшему чтению книги.

Подобная организация начального этапа изучения художественного произведения позволяет создавать на уроке непринужденную, благоприятную

обстановку общения и свободных высказываний учащихся и в тот момент, который наиболее благоприятен для их самовыражения и самораскрытия. Каждый ученик имеет свой уникальный опыт об окружающем мире, о людях, обычаях, истории, о ценностях жизни. Поэтому привлекаемая в заданиях дополнительная культурологического содержания позволяет не только постигать само литературное произведение, но и включать учащихся в контекст культуры, активизировать и расширять их познавательные возможности, усиливать мотивацию и деятельное участие в работе над изучаемым произведением.

Аксиологическая значимость культуры заключается в познании той сферы жизни, которая называется миром ценностей. «Культура человечества движется вперед не путем накопления ценностей. Ценности не сменяют друг друга, новые не уничтожают старые, а, присоединяясь к старым, увеличивают их значимость для сегодняшнего дня...» [7].

Направленность личности на те или иные ценности и составляют его ценностные ориентации. Они регулируют линию поведения человека, которая проявляется в различных сферах его деятельности, в его поступках и поведении. Но такой ценностный «ориентир сознания» не возникает сам по себе, для этого необходима работа мысли и чувств, длительный процесс познания и саморазвития личности учащегося. Решению этой важнейшей задачи в интегрированных учебниках по литературе способствуют задания, которые используются в учебниках 5 – 8 классов на этапах углубленного и завершающего изучения литературного произведения. Например:

- «Удивительно, как мало людей задумывается над вопросом, сколько надо произвести различных работ для изготовления самого простого предмета нашего питания – печеного хлеба». Что испытал и пережил герой, придя к такой мысли? Понятно ли вам, почему герой задумался над ценой «самого простого предмета нашего питания»? (тема «Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения морехода Робинзона Крузо», 6 класс, этап углубленного изучения произведения).

- Французский писатель и философ Жан-Жак Руссо, живший в 18 веке, считал, что «Робинзон Крузо» – первая книга, которую следует прочитать каждому ребенку, едва он научится читать по букварю.» Согласны ли с его мнением? Почему? (тема «Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения морехода Робинзона Крузо», 6 класс, этап завершающего изучения произведения).

- Неспешного, вдумчивого чтения, как вы заметили, требует «Поучение» Владимира Мономаха, и тогда с самой первой его страницы мы услышим взволнованный, обеспокоенный судьбой молодого поколения голос автора. Глубоко верующий человек, князь Владимир предлагает задуматься над любимыми ему словами из Библии. Обратитесь к началу «Поучений» и прокомментируйте содержащиеся в нем библейские нравственные заповеди. Почему Владимир Мономах считал важным начать свое произведение

с изложения именно этого текста из Библии? (тема «Поучение» Владимира Мономаха», 7 класс, этап углубленного изучения произведения).

- Чем ценно «Поучение» Владимира Мономаха для современной молодежи? Что полезного для себя вы извлекли, размышляя о наставлениях древнего автора? Составьте нравственную памятку, в которую занесите в краткой форме наставления Владимира Мономаха молодым. Озаглавьте памятку. Например: «Вы же, поступая хорошо, не ленитесь на все доброе» или дайте другое название (тема «Поучение» Владимира Мономаха», 7 класс, этап завершающего изучения произведения).

- В одном из писем фронтовиков к Твардовскому есть такие строки: «Через всю войну, от снежных полей Подмосковья до развалин Берлина, пронес я отдельные брошюры поэмы «Василий Теркин»... Мои люди сотни раз собирались слушать ее под свист вражеских мин и снарядов и старались быть в боях такими, как Василий». Чем, по вашему мнению, хотели быть похожими солдаты Великой Отечественной войны на Василия Теркина? Что было замечательного в этом воине-защитнике? (тема «А. Твардовский. «Василий Теркин», 8 класс, этап углубленного изучения произведения).

- «Будущим поколениям читателей, – пишет исследователь творчества А. Твардовского Ю. Буртин, – поэма о Теркине явится, быть может, какими-то иными своими сторонами, неожиданными на сегодняшний взгляд. Во всяком случае, ее будут, наверное, читать долго – хотя бы потому, что временное то и дело поднимается здесь на уровень вечного, а повествование о судьбе солдата ведет к постижению таких непреходящих ценностей человеческого бытия, как хлеб и вода, Родина и любовь, добро и правда, мир и самая жизнь». Чем дорога книга Твардовского о солдате-пехотинце, прошедшем через всю Великую Отечественную войну, нашим современникам? (тема «А. Твардовский. «Василий Теркин», 8 класс, этап завершающего изучения произведения).

Все приведенные выше задания содержат, кроме вопроса, важный информативный текст культурологического характера, связанный с изучаемыми произведениями и обостряющий тем самым интерес к ним учащихся. Работа над этими заданиями (углубленное чтение и анализ текста) заставляет школьников не только постигать смысл изучаемых произведений, но и глубоко задумываться над неразрывностью связи прошлого и настоящего, из которых они черпают неподражаемые примеры проявления высоты человеческого духа, любви, добра, справедливости.

Художественные произведения всегда содержат в себе определенный культурный компонент, а порой и целый пласт, отражающий не только реалии времени, но и конкретной страны, ее народа. Поэтому важнейшим при реализации культурологического подхода является вычленение национально-культурного компонента, который приобщает учащихся к духовной культуре народа, знакомит с особенностями национального видения мира и его ключевыми ценностями. Национальная составляющая культурного компонента широко представлена в произведениях классической и современной

литературы, что нашло свое отражение и в интегрированных учебниках «Литература» для 5 – 8 классов. В них предлагаются, например, задания на сопоставление произведений русской, украинской и мировой литератур, изучаемых в рамках школьной программы. Так, уже при изучении фольклора в 5 классе обращаем внимание на общие для разных народов представления о трудолюбии, справедливости, правде, смелости, мужестве и других нравственных качествах, ценимых людьми во все века. При изучении произведений писателей в учебниках содержатся задания на сравнение героев, сюжетов, жизненных обстоятельств, требующие установить общее и различное в произведениях литературы разных народов и в конечном итоге прийти к выводам о заключенных в них общечеловеческих ценностях, а также проявлений неповторимого национального своеобразия. Например:

- Вспомните русские и украинские народные сказки, в которых рассказывается, как животные помогают человеку. Почему в итальянской сказке «Волшебное кольцо» кот и собака тоже приходят на помощь главному герою? Почему мы любим читать сказки разных народов? Чем они поучительны для нас? (тема «Сказки народов мира», 5 класс).

- В Сирии стихотворение Михаила Лермонтова «Три пальмы» переведено на арабский язык, и дети, в школах учат его наизусть. Почему стихотворению русского поэта оказана такая высокая честь? (тема М. Лермонтов. «Три пальмы», 6 класс).

- Писатель Викентий Вересаев писал: «Для повести «Тарас Бульба» Гоголь пользовался сочинениями по истории, быту и нравам казачества... Но еще больше пользовался Гоголь для этой повести украинскими песнями. Вся повесть пропитана духом этих песен, стиль ее совершенно песенный, и текст прямо просится на переложение в былинный стих». В чем перекликаются украинские народные думы, с которыми вы познакомились на уроках украинской литературы, и повесть Гоголя «Тарас Бульба»? (тема «Н. Гоголь «Тарас Бульба», 7 класс).

На расширение культурного кругозора школьников направлены и задания в учебниках, требующие сопоставления изучаемого литературного произведения с произведениями живописи, иллюстрациями, кино- и телеверсиями. Материал культурологического характера в учебниках широко представлен также в рубрике «Это интересно», расширяющий и углубляющий представления учащихся о реальных прототипах, особенностях работы автора над произведением, значении его не только для читателей своей страны, но и для других народов. Например, при изучении в 8 классе лирики С. Есенина в рубрике «Это интересно» дан такой материал:

Один из видных руководителей итальянского движения Сопротивления Каламандреи рассказал в римском журнале «Меркурий» о случае, свидетелем которого он стал: крестьяне-партизаны ночью у костра пели на свой народный мотив «Песнь о собаке» Сергея Есенина. Они, конечно, не знали автора «Песни», и как до них достиг перевод ее, неизвестно. Вот так далеко и глубоко проник Есенин.

Выводы. Обращение к культурно-ценностной составляющей изучаемых произведений позволяет учащимся размышлять о непреходящей их значимости для людей разных эпох и поколений, об истинных и мнимых ценностях жизни, подлинных идеалах, ключевых смыслах и значениях. Таким образом, реализация культурологического подхода в интегрированных учебниках по литературе для основной школы решает важную задачу активного приобщения учащихся к культуре прошлого, настоящего и будущего, способствует постижению доминантных основ культуры, определяющих характер мировоззрения, поведения и ценностных ориентаций школьников.

Литература:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Художественная литература, 1979.
2. Бердяев Н. А. О культуре. – М: б-ка «Вехи», 1966. – С. 3
3. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность. Этическая мысль. – М.: Политиздат, 1990.
4. Доманский В. А. Культурологические основы изучения литературы в школе. – Томск: ТГУ, 2000.
5. Культура, человек и картина мира. – М.: Наука, 1987. – С. 94.
6. Лихачев Д. С. Культура как целостная среда // Новый мир. – 1994. – № 8.
7. Лихачев Д. С. Панченко А. М. Смех в Древней Руси. Л., 1984. – С. 201.
8. Ямбург В. А. Школа на пути к свободе: культурно-историческая педагогика. – М. : Per. Se, 2000.

References

1. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1979.
2. Berdyaev N .A. O kul'ture. – M: b-ka «Vekhi», 1966. – S. 3
3. Bibler V. S. Nравstvennost'. Kul'tura. Sovremennost'. Eticheskaya mysl'. – M.: Politizdat, 1990.
4. Domanskiy V.A. Kul'turologicheskie osnovy izucheniya literatury v shkole. – Tomsk: TGU, 2000.
5. Kul'tura, chelovek i kartina mira. – M.: Nauka, 1987. – S. 94.
6. Likhachev D. S. Kul'tura kak tselostnaya sreda // Novyy mir. – 1994. – № 8.
7. Likhachev D. S. Panchenko A. M. Smekh v Drevney Rusi. L., 1984. – S. 201.
8. Yamburg V.A. Shkola na puti k svobode: kul'turno-istoricheskaya pedagogika. – M. : Per. Se, 2000.

РЕАЛИЗАЦІЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ІНТЕГРОВАНІХ ПІДРУЧНИКАХ З ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито теоретичні положення культурологічного підходу у процесі вивчення літератури в школі, пропонується методика його реалізації в інтегрованих підручниках з літератури для 5 – 8 класів шкіл з російською мовою навчання. Виділяються завдання культурологічного змісту на різних етапах вивчення художнього твору, акцентується увага на структурі завдань, які містять інформативний текст культурологічного характеру.

Ключові слова: *культурологічний підхід, контекст культури, наступність в культурі, структура завдань культурологічного змісту, інформативний текст культурологічного характеру.*

Simakova L. A.

THE IMPLEMENTATION OF CULTURAL APPROACH IN THE STUDY OF ART IN INTEGRATED TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL LITERATURE.

The article describes the theoretical principles of cultural approach in the study of literature in the school, the technique of its implementation in integrated textbooks for Literature for 5 – 8 forms of schools with Russian language of instruction. Allocated tasks of cultural content on the different stages of the study of art, focuses on the structure of the jobs that contain informative text of cultural character.

Cultural Approach in the study of literature in the school at present is seen as an essential component of culture and one of the main sources for its transfer to the younger generation, through which the students not only to accumulate knowledge, formed the necessary skills and competencies, but also achieved higher goals – the personality growing person as the bearer and creator of culture. Active occurrence of schoolchildren in the world of fiction is possible under the condition of deep perceptions of the writer's works in the context of the culture that created it, comprehension of literary text as a general cultural phenomenon, encompassing the basis of its aesthetic and moral values. Comprehension of their students, deepening from class to class, will promote the absorption of the dominant culture of the foundations that determine the nature of ideology, behavior and values students.

Keywords: *cultural studies approach, the context of culture, the continuity of culture, structure, tasks of cultural content, descriptive text of cultural character.*

ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ

Д. В. Ситник,

*молодший науковий співробітник лабораторії
оцінювання якості освіти,*

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: rano_k@i.ua

У статті розглянуто психолого- педагогічні проблеми організації та проведення анкетування як одного з найважливіших методів моніторингових досліджень. Визначено критерії і показники конструювання анкети як інструментарію діагностики, прогнозування, контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів знань, умінь, практичних навичок, ділових рис і якостей, суджень, рівня мотивації, самонавчання, самооцінювання. Приділено увагу конструюванню анкет з урахуванням компетентісного підходу.

Ключові слова: *анкета, анкетування, інструментарій, метод, індикатори, тестування, тест, зміст, якість оцінювання, державні стандарти, функції контролю, компетентісний підхід, предметні й ключові компетентності, інтеграція, технологія, термінологія.*

Постановка проблеми. Оновлений зміст шкільної освіти потребує істотних змін щодо удосконалення вимірювання та оцінювання результатів навчання. Об'єктивні, достовірні, науково обґрунтовані вимірювання навчальних досягнень учнів та їх оцінка дають вчителю інформацію про діяльність і успіхи, динаміку змін у розвитку кожного учня, що забезпечує зв'язок та створює умови для корегування навчальної діяльності учнів, поліпшення мисленнєво – мовленнєвого розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти приділена значна увага вітчизняних і зарубіжних психологів, дидактів, методистів (В. Безпалько, М. Бурда, М. Головка, Л. Величко, Л. Долбаєв, Керол Г, Вайс, О. Ляшенко, О. Локшина, Т. Лукіна, І. Лернер, Ю. Жук, Н. Менчинська, А. Хуторський, С. Шишов, О. Топузов, І. Якиманська).

Формулювання цілей статті. У статті розглядаються проблеми оцінювання рівня навчальних досягнень учнів засобами анкетування у поєднанні з тестуванням, визначено вимоги до конструювання анкети як інструментарію моніторингових досліджень в системі компетентісної освіти. Приділена увага питанням розроблення критеріїв і показників оцінювання результатів навчання.

Основна частина. Одним із показників розвитку кожного суспільства, його інтелектуального потенціалу є рівень навчальних досягнень учнів, зміст,

обсяг, якість знань, набуті вміння, їх використання у процесі подальшого навчання та у повсякденні, сформовані ділові риси і якості, тобто оволодіння предметними, міжпредметними та ключовими компетентностями. Дослідження рівня якості освіти є комплексною системою моніторингового відстеження процесів, результатів і характеристик якості системи освіти, визначення ефективності основних тенденцій її розвитку щодо мети і завдань державної політики у сфері освіти.

З метою збирання, аналізу та поширення інформації щодо соціально економічних і педагогічних показників, що визначають стан функціонування системи освіти розробляють відповідні анкети як інструментарій моніторингу якості освіти. Освіта як основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави потребує постійно якісних системних моніторингових досліджень. Отримання об'єктивної інформації про стан системи освіти, проведення аналізу її якості та діагностика і прогнозування її розвитку є метою і завданнями моніторингових досліджень.

Реформування освітньої галузі тісно пов'язане з пошуками ефективного механізму оцінювання якості освіти, своєчасного реагування на отриману інформацію щодо діагностики та прогнозування кінцевого результату, попередження можливих помилок, труднощів, усунення недоліків. Розробка механізмів та методик якісного вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів все ще є малодослідженою проблемою вітчизняної педагогіки.

Розв'язання найактуальніших освітніх проблем сьогодення потребує всебічного цілісного аналізу навчально виховного процесу загальної освітньої школи, оскільки йдеться про безперервність освіти фундаменталізацію знань, врахування потреб практики і повсякденного життя та майбутню професійну мобільність особистості. Однією з вимог навчальних освітніх програм є прогнозованість не лише результатів навчання, але і розвитку розумових здібностей, виховання творчої особистості що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і принципах науковості, політкультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму і інтересах людини, родини, суспільства, держави.

Система оцінювання в умовах реалізації компетентісного підходу є процесом опрацювання кількісних і якісних показників, отриманих за певними правилами різними методами і засобами, для визначення рівня компетентностей учня. Оцінювання відіграє важливу мотиваційну роль, забезпечує зворотний зв'язок, стає потужним стимулом активізації мисленнєво- мовленнєвої діяльності, рефлексії, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки.

Формування і розвиток в учнів здатності самостійно навчатись діяти і застосовувати індивідуальний досвід, набуті знання, навчальні досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях, потребує пошуків нових підходів до контролю і оцінювання здобутків.

Забезпечення якості освіти як дидактичної проблеми широко висвітлено в дослідженнях відомих закордонних учених Романовського О. (США), Мруги М. (проект Tempus), Вісмута Дж. (Велика Британія).

Цікавими є дослідження проведені в Росії (Гаспаришвілі А., Іонов А, Куракін Д., Агранович М., Коган Е.) присвячені моніторингу доступності освіти. Стратегія реформування освіти в Україні та проблема моніторингу її якості досліджувалися О. Ляшенко, О. Андрійчуком, О. Онуфрієвою, Н. Бобак, О. Савченко, Ю. Жуком, О. Локшиною, Т. Лукіною, З. Рядовою.

Моніторинг як вид діяльності в освітній галузі та аспекти його практичного застосування в освітніх системах висвітлені в працях А. Дахніна, А. Горбач, Н. Граненко, І. Гончаренко, Г. Ельнікова, В. Кальней, А. Майорова, С. Подмазіна, Г. Полякова, С. Шишова, С. Усімса.

Діагностично–коригувальні функції досягнень учнів досліджували Л. Лантух, П. Соломчук, Н. Пахомова, Л. Паровик.

Анкетування застосовують для дослідження та уточнення окремих аспектів навчально-виховного процесу та різних чинників впливу на кінцевий результат.

Систематичний аналіз даних анкет стимулює вчителів до професійного розвитку, до пошуку і запровадження ефективних методик навчання і є одним із важливих інструментаріїв педагогічного оцінювання і вимірювання результатів. Анкетування доповнює і збагачує систему моніторингових досліджень розширює і урізноманітнює збір даних.

Значний вклад в розвиток організаційно–методичних засад розробки методу анкетування для оцінювання природничо–математичної освіти внесли М. Бурда, О. Бугайов, Ю. Жук, Н. Буринська, Л. Величко, М. Головка, І. Крячко, О. Ляшенко, Н. Матяш, О. Топузов, І. Ткаченко. Статистичному аналізу соціологічних даних присвячені дослідження Л. Закс, В. Паніотто, В. Максименко, Н. Харченко, Д. Кемпбелл, Д. Оуен, А. Реньї, Л. Чупров.

Проблема анкетування в психолого–педагогічних дослідженнях в Україні окремо не досліджувалась, проте в останні роки немає жодного психолого–педагогічного дослідження, де б не використовувалось анкетування для підтвердження наукової гіпотези, з'ясування окремих аспектів досліджень чи виявлення причин недоліків (в управлінні закладом, в методиці навчання, перед експериментальним впровадженням підручника чи нової методики тощо).

Контроль, оцінювання, діагностика і прогнозування результатів навчання є необхідними умовами самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості у системі компетентісної освіти.

Основними принципами моніторингових досліджень якості навчальних досягнень є об'єктивність отримання та обробки інформації; системність оцінювання якості освіти; прозорість та оперативність доведення результатів досліджень до навчальних закладів, що посилять зворотній зв'язок учня і вчителя, активізує мислення, творчі пошуки.

Успішне вирішення сучасних освітніх проблем передбачає самостійність, творчість кожної особистості. Тому учню необхідно самостійно навчитись вчитися, оцінювати і контролювати навчальні здобутки та вирішувати проблеми, брати відповідальність за свої вчинки та передбачати наслідки і конструювати моделі власної поведінки що необхідні постійного для розв'язу-

вання життєвих ситуацій, прийняття правильних рішень. З цією метою учнів доцільно залучати якомога більше до самооцінювання рівня власних знань, умінь, навичок, заохочувати брати участь у складанні анкет.

Важливо розвинути в кожній особистості систему здатностей до оцінювання власних рис і якостей, вироблення умінь аналізувати і оцінювати життєві ситуації, приймати рішення і реалізовувати власні задуми, проекти. Найпростішим засобом для самооцінювання рис і якостей є заповнення анкет, що з'являються все частіше в різноформатних газетах, журналах навчаючи учнів, давати правильні відповіді, підраховувати бали, аналізувати, робити необхідні висновки.

Бажання виділятися серед ровесників, заявити про себе самоствердитись є мотивацією для заповнення анкет, тестів та аналізу одержаних результатів, можливостей пізнати себе, оцінити що, стимулює потребу усунути власні недоліки, змушує замислитись, шукати способів самовдосконалення, самовиховання.

Педагогічне оцінювання освітніх систем ґрунтується на синтезі соціально-економічних, науково-технічних, культурологічних і психолого-педагогічних факторів на повному й глибокому осмисленні багатоаспектної освітньої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах, потребах розробки оцінних технологій для їх розвитку. Успішний розвиток освітньої галузі потребує ефективного механізму оцінювання якості освіти, своєчасного реагування на отриману інформацію щодо діагностики та прогнозування кінцевого результату, попередження труднощів, помилок. Розробка механізмів та методик якісного вимірювання й оцінювання навчальних досягнень учнів потребує глибоких комплексних досліджень.

У зв'язку із впровадженням компетентісного навчання особливого значення набувають методи оцінювання рівня здатності учня висловлювати та інтерпретувати свої знання, відчуття, міркування, думки, факти, словами, засобами графічних зображень, схем, таблиць, проявити навички перекодування інформації при розв'язуванні різноманітних задачних ситуацій як навчальних так і побутових.

Навчаючись самостійно контролювати і оцінювати свої здібності, риси і якості, рівень необхідних знань учні мотивують потребу, саморозвиток, самовиховання, співвідносячи самонавчання з своїми життєвими планами, сподіваннями, мріями, задумами.

Зміст анкети має відповідати конкретній меті і завданню оцінювання на кожному етапі навчально – виховного процесу. Крім запитань з відповідями «так», «ні», «інколи», «ніколи» важливо включати запитання – завдання які потребують значних розумових зусиль, виконання нескладних дій, операцій, що свідчать про рівень як знань так і мислення. Пожвавлення процесу анкетування сприяють графічні зображення, схеми, таблиці де потрібно вказати стрілкою, зафарбувати пропуски, тощо. Такі запитання – завдання дадуть змогу виявити не лише рівень знань, але і важливі риси і якості, ставлення до подій, оціночні судження, наміри, відчуття, емоції.

Грамотно побудовані анкета (тест) є якісним інструментом вимірювання рівня знань учнів що сприяє швидкій автоматизації обробки даних за допомогою комп'ютера.

За характером взаємодії можна виділити два загальних види опитування анкетування та інтерв'ю. Місце проведення опитування багато в чому визначає психологічну ситуацію отримання інформації, а саме її надійність.

Анкетування як метод контролю результатів навчальної діяльності учнів виконує завдання, які нерозривно пов'язані з цілями, функціями і принципами педагогічного контролю і оцінювання.

Анкетування забезпечує отримання необхідної інформації одночасно від великої групи опитаних завдяки високому рівню стандартності одержаних однопланових даних, які визначають зміст та форму анкети, що полегшує обробку даних. Основою метою анкетування є забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень, з'ясування рис і якостей інтелектуального розвитку кожної особистості. У практичній діяльності вчителю зручно орієнтуватись на такі функції анкетування як діагностична, прогностична, навчальна, організаційна і виховна що можуть використовуватись у найрізноманітніших поєднаннях з іншими методами і способами контролю.

Анкетні данні відображають суб'єктивні оцінки опитуваних, адже правильно використовуючи дані, математичні закони великих чисел і спеціальні вибірки, можна отримати вірогідну інформацію щодо досліджуваних об'єктів. Для здобуття необхідної інформації важливе значення має якість змісту та запитань анкет, варіанти відповідей на них, достатня і правильна вибірка респондентів для заповнення анкет. Початковим етапом дослідження з використанням анкет є встановлення цілей дослідження, які впливають як на вибір самого методу анкетування, так і на розробку змісту анкети, отримання результатів обробки даних, вибір методу виконання розрахунків. Розробка змісту анкети – один із відповідальних етапів дослідження. Близько 20–30% помилок в інформації, отриманій від респондентів, пов'язані з неправильно сформульованими запитаннями.

У системі моніторингу анкетування є важливим компонентом доповнення, розширення і збагачення даних, оцінювання якості освіти, зокрема уточнення окремих результатів діагностики та прогнозування, що забезпечує пошук точніших методів вимірювання та оцінювання знань умінь навичок способів діяльності, сприяє широкому застосуванню комп'ютерних технологій обробки даних та опитувань.

Компетентісний підхід до освіти вимагає відходу від традиційної інформаційно – накопичувальної спрямованості навчання і зміщення акценту із засвоєння нормативно – визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток в учнів здатності самостійно навчатись діяти і застосовувати індивідуальний досвід, набуті навчальні досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях, вибирати для себе необхідну інформацію і застосовувати в пошуковій діяльності.

Контроль, оцінювання, діагностика, прогнозування є необхідною умовою самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення у процесі пізнавальної дослідницької діяльності.

Успішне навчання учнів в навчальних закладах потребує постійного контролю і оцінювання всіх складових цього процесу та всього комплексу організаційних засобів активізації зворотнього зв'язку учнів з педагогами.

Об'єктивну оцінку знань як відомо дає грамотно побудована анкета, що є якісним інструментом вимірювання рівня знань, що швидко автоматизує обробку даних за допомогою компютера. За характером взаємодії можна виділити два загальних вида опитування анкетування та інтерв'ю. Місце проведення опитування багато в чому визначає психологічну ситуацію отримання інформації, а саме її надійність.

Складаючи анкету, доцільно подбати, про простоту форми анкети чіткість, коректність і розумілість запитань які б легко читалися. Анкета з більшою кількістю запитань аніж 10 втомлює респондента, зменшує його зацікавленість і активність. Важливим є дотримання послідовності запитань: спочатку базова інформація, потім класифікаційні дані, ідентифікація респондента.

Великі проблеми в ході опитування спричиняє неправильне формування запитань, зокрема: «підштовхування» респондента до певної бажаної досліднику відповіді, нав'язування чужих думок.

Об'єкти моніторингу вимагають, як правило кількісного оцінювання властивостей і якісного аналізу впливу того чи іншого фактору на функціонування досліджуваної системи. Кількісні і якісні підходи в оцінюванні якості освіти доповнюють один одного, тому визначення критеріїв, показників та індикаторів є одним з головних завдань моніторингу якості освіти. Під критерієм оцінювання слід розуміти і головні ознаки, показники, за якими дається оцінка якості освіти. Це можуть бути певні соціальні норми чи педагогічні вимоги, які є чинниками функціонування системи освіти, ресурсне забезпечення, характеристика прийняття управлінських рішень, тощо. Наприклад, доступність загальної середньої освіти, рівень інформатизації навчального середовища, результативність навчання учнів з конкретного предмета або освітньої галузі, ефективність управління освітою тощо.

Як правило, критерій має кілька показників, за якими оцінюється його реалізація на практиці або ступінь виконання умов (досягнення результату). Набір критеріїв і показників є специфічним для кожного конкретного моніторингового дослідження. Не існує універсальних наборів критеріїв і показників що спроможні відтворити явища і тенденції в різних моніторингових дослідженнях без внесення коректив у їх обґрунтування. Кожна моніторингова програма за критеріями і показниками на думку О. Ляшенка є унікальною [7].

Оцінюванню рис і якостей особистості за допомогою анкетування притаманна така важлива складова як контроль, самооцінка, самоаналіз. Враховуючи, що учням 5 – 9 класів властиве самоосмислення, допитливість, потреба виділятися серед однолітків, однокласників, самостверджуватись доцільно

при конструюванні змісту запитань анкет обов'язково включати запитання орієнтовані на виявлення позитивних особистісних рис і якостей. Пошуки учнем власних значущих морально – етичних рис і якостей, їх оцінювання, порівняння з рисами, якостями, досягненнями однолітків змушують учня замислитись, ретельніше контролювати свої вчинки, передбачаючи наслідки, намагаючись запобігти помилкам, уникати непродуманих кроків, більше зосереджуватись на оволодінні прийомами і методами самоорганізації, самонавчання, самоконтролю, що є ефективним засобом підвищення рівня навчальних досягнень, розвитку мислення.

Крім того до анкет доцільно включати одне – два запитання, які допоможуть з'ясувати рівень здатності учня використовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, в практиці повсякдення. Внутрішня узгодженість запитань анкети є суттєвим елементом валідності що визначає та вимірює внесок кожного запитання у відображення досліджуваної властивості, якості, явища. Узгодженість запитань анкети важлива характеристика її якості і діагностичної цінності.

Для підвищення ефективності системи оцінювання навчальних досягнень учнів, об'єктивності оцінки їхньої діяльності, стимулювання всебічного гармонійного розвитку, з метою забезпечення диференціації навчання оцінювання не лише визначає і фіксує рівень знань, умінь, і навичок учня на кожному навчальному етапі, але і відстежує динаміку індивідуального зростання.. Це передбачає створення системи моніторингових досліджень навчальних досягнень учнів на основі проведення оцінних процедур, починаючи із діагностики та прогнозування.

Висновки. Єдині вимоги до організації та проведення анкетування у поєднанні з тестуванням на основі якісно створених опитувальників з різних навчальних предметів дають змогу широко впроваджувати ці засоби контролю і оцінювання на різних етапах навчального процесу з метою діагностики, прогнозування та систематизації і узагальнення знань, уточнення, корекції інтегрованих знань, визначення рівня навчальних досягнень, зокрема, оволодіння мовленнєво-мисленнєвими уміньми, діловими рисами і якостями самоорганізації, самонавчання, самооцінки, самовдосконалення.

Література

1. Дейвід Гопкінз. Оцінювання для розвитку школи. Переклад з англ. Г. Вець. – Львів: Літопис, 2003. – 256 с.
2. Жук Ю.О. Оцінювання рівня сформованості предметних компетентностей учнів основної школи методом семантичного диференціала в процесі навчання фізики / Ю.О. Жук, О.П. Пінчук // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія № 5. Пед. науки: реалії та перспективи. – Вип. 12: зб. наук. праць / За ред. П.В. Дмитренка, В.Д. Сиротюка. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – С. 120–128.
3. Докторов Б.З. О надежности измерения в социологическом исследовании. – Л., 1979

4. Докторов Б.З. Типология методических исследований. //Социологические исследования. 1989. №1

5. Ляшенко О. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання//Підручник ХХІ століття. – 2003. – №1-4. – С. 60-66

6. Ляшенко О.І. Результати моніторингу якості засвоєння навчального матеріалу з фізики//Фізика та астрономія в школі. 2000, № 4, с. 13 – 24

7. Ляшенко О.І. Актуальні питання формування системи моніторингу якості загальноосвітньої підготовки у контексті запровадження державних освітніх стандартів. У зб. Проведення педагогічного моніторингу якості навчальних досягнень учнів у контексті 12- бальної системи оцінювання//Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції./-Львів 2001. Лоппо, 2001. с.9- 13

8. Метод проектів у профільному навчанні математики: методичний посібник [Текст] / Мацько Н. Д. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 128 с.

9. Майоров А. М. Мониторинг в образовании . -М: Наука. 1988 – 276.

References

1. Deyvid Hopkinz. Otsinyuvannya dlya rozvytku shkoly. Pereklad z anhl. H. Vets'. – L'viv: Litopys, 2003. – 256 s.

2. Zhuk Yu. O. Otsinyuvannya rivnya sformovanosti predmetnykh kompetentnostey uchniv osnovnoyi shkoly metodom semantichnoho dyferentsiala v protsesi navchannya fizyky / Yu. O. Zhuk, O. P. Pinchuk // Nauk. chasopys Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Seriya № 5. Ped. nauky: realiyi ta perspektyvy. – Vyp. 12: zb. nauk. prats' / Za red. P. V. Dmytrenka, V. D. Syrotyuka. – K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. – S. 120–128.

3. Doktorov B.Z. O nadezhnosti izmereniya v sotsiologicheskoy issledovani. – L., 1979

4. Doktorov B. Z. Tipologiya metodicheskikh issledovaniy. //Sotsiologicheskiye issledovaniya. 1989. №1

5. Lyashenko O. Vymohy do pidruchnyka ta kryteriyi yoho otsinyuvannya//Pidruchnyk ХХІ stolittya. – 2003. – №1-4. – S. 60-66

6. Lyashenko O. I. Rezul'taty monitorynhu yakosti zasvoyennya navchal'noho materialu z fizyky//Fizyka ta astronomiya v shkoli. 2000, № 4, s. 13 – 24

7. Lyashenko O. I. Aktual'ni pytannya formuvannya systemy monitorynhu yakosti zahal'noosvitn'oyi pidhotovky u konteksti zaprovadzhennya derzhavnykh osvitnikh standartiv. U zb. Provedennya pedahohichnoho monitorynhu yakosti navchal'nykh dosyahnenn' uchniv u konteksti 12- bal'noyi systemy otsinyuvannya//Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi./-L'viv 2001. Loppo, 2001. s.9- 13

8. Метод проектів у профільному навчанні математики: методичний посібник [Текст] / Матс'ко Н. Д. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 128 с.

9. Mayorov A. M. Monitoring v obrazovanii . – M: Nauka. 1988 – 276.

К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены психолого-педагогические проблемы организации и проведения анкетирования как одного из важнейших методов мониторинговых исследований . Определены критерии и показатели конструирования анкеты как инструментария диагностики , прогнозирования , контроля и оценивания учебных достижений учащихся знаний , умений , практических навыков , деловых качеств и качеств , суждений , уровня мотивации , самообучения , самооценки .

Уделено внимание конструированию анкеты с учетом компетентностного подхода

Ключевые слова: анкета, анкетирование, концепция, учебник, инструментарий, метод, индикаторы, тестирование, тест, качество образования, государственные стандарты, функции контроля, компетентностный подход, предметные и ключевые компетентности, интеграция, технология, терминология.

Sytyn D. V.

ON THE PROBLEM OF ASSESSMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF COMPETENCE- LEARNING

The article describes the psychological and pedagogical problems of organizing and conducting the survey as one of the most important methods of monitoring studies. The criteria and indicators for designing questionnaires as tools diagnosis, prognosis , monitoring, and evaluation of educational achievements of students knowledge, abilities, skills , competencies and qualities of judgment, level of motivation, self-learning, self-esteem. Attention is given to design the questionnaire based on the competency approach.

Keywords: questionnaire survey, concept, tutorial, tools, methods, indicators, test, quality of education, state standards, control functions, competence hike, subject and key competences, integration, technology, terminology.

МЕДІАДИЗАЙН ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ПРОЕКТУВАННЯ

О. В. Ситник

*асистент кафедри електронних видань та медіадизайну,
Київський національний університет імені Т. Шевченка*

У статті розглянуто медіадизайн як інноваційний розвиток проектування, приділено увагу медіадизайну в системі сучасних Інтернет-технологій. Інформаційно-комунікаційні технології як сукупність методів і програмно-технічних засобів розширюють межі використання медіадизайну в інформаційному просторі, що сприяє осмисленому засвоєнню інформації. Завдяки якісному медіадизайну, його мобільності, сучасні інформаційні Інтернет-технології забезпечують актуальність, вибірковість, інтерактивність, мультимедійність, швидке продукування та розповсюдження інтерактивних технологій.

Ключові слова: *медіа дизайн, Інтернет-технології, інформація, проектування, нове комунікативне середовище, інформаційна структура, технології.*

Постановка проблеми. У зв'язку із зростаючою комп'ютеризацією суспільства комп'ютерно-демонстраційна інтерактивна техніка дизайну активно долучається до таких важливих сучасних соціокультурних процесів як комунікація та інформація. Тенденції сучасного світу актуалізують дослідження ступіні важливості форми подачі інформації як у своїй традиційній, так і в новій комп'ютерній формі.

Розвиток інформаційних технологій та використання їх у різних сферах буття людства вимагає знання видавцями основ, принципів і правил медіадизайну.

Медійний дизайн – новий напрямок наукових досліджень в Україні, який, в умовах розвитку комп'ютерних технологій та інформаційного суспільства, потребує розвитку, нових досліджень, підготовки фахівців в галузі медіадизайну, висвітлення результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень та доробків дизайнерів медіапростору, формування чіткого уявлення українського суспільства про медіадизайн як науковий напрямок, а не аматорське мистецтво.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням інформаційного дизайну, інтерактивного дизайну і видавничої справи в інтерактивному середовищі присвятили свої дослідження В. Брет , Е. Шонфельд , С. Кашин , С. Дадіч , Е. Тафті, Д. Маєда , Е. Маркотт , Д. Шифман, Р. Харрелл, С. Каплін, С. Мак-Клауд та ін., проблематика візуалізації інформації в текстовому і графічному вигляді розглянута у роботах О. Лаврентьева, Е. Тафті, В. Кричевським.

В Україні майже не існує власне українських наукових розробок у сфері медіа дизайну. Переклади робіт зарубіжних авторів не адаптовані для укра-

їнської аудиторії (медіадизайн впливає на сприймання інформації людиною, формує її ставлення до сприйнятого, і оскільки у кожної нації є свої етнологічно-національні особливості, такі роботи потрібно не лише перекладати, а й адаптувати, що потребує глибокого знання не лише психології сприйняття, а й суєтнології).

Найбільше інформації про процес створення та використання продуктів медіадизайну, його використання можна знайти в мережі Інтернет, оскільки існує складність ілюстрування у друкованих виданнях – у друкованих наукованих збірниках складно показати приклади вдалого чи невдалого використання кольорів, приклади використання мультимедійних презентацій, аудіо- чи відеосупровід у динаміці.

В українському сегменті мережі Інтернет існують веб-ресурси з питань дизайну, та жоден з них не розглядає медіадизайн з наукових позицій. Інформація, представлена на таких сайтах, базується на власному досвіді окремих практиків.

Основна частина. Сучасний український медіапростір має ряд характерних відмінностей у порівнянні з зарубіжним і потребує глибокого вивчення проблем медіадизайну, його наукового обґрунтування задля потреб сучасного інформаційного суспільства, що є запорукою для подальшого розвитку науки, освіти та суспільства, інтеграції до світової академічної спільноти.

В умовах сучасного розвитку інформаційного суспільства очевидним є факт зростання психологічного, естетичного, культурно-виховного та екологічного впливу на людину нової сфери дизайн-проектування, не пов'язаної з обов'язковими рисами традиційного дизайну – з матеріальним виробництвом і інструментальною функцією продукту. Серед назв цієї молоді сфери дизайну фігурують такі варіанти: комп'ютерний дизайн, інформаційний дизайн, дизайн програмних інтерфейсів, медіадизайн, інтерактивний дизайн, дизайн електронного середовища тощо.

Поняття «дизайн» визначають по-різному: як діяльність, спрямовану на створення як речей, так і форму організованості [2, с. 183]; як продукт проектної діяльності [1, с. 133]. На узагальненому рівні дизайн розуміють як зовнішній вигляд (форма продукту або сам продукт, його функції); як процес його мисленого створення – проектування; як сферу діяльності, що охоплює теорію, практику, продукти і службу тощо [5]. На думку М. Коськова, дизайн – це проектування естетично організованої форми практично корисних об'єктів промислового виробництва [4, с. 132].

Значну частину функціональної сфери дизайну, де проектуються об'єкти, призначені головним чином для передачі інформації, називають медіадизайном. Медіа – це комунікативне середовище, під яким розуміються засоби та інструменти для зберігання, обробки, передачі й прийому інформації або даних: в англійській літературі слово «media» є множиною іменника «medium», що означає спосіб, засіб і середовище як речовину, в якій існує що-небудь. З іншого боку, можна простежити зв'язок між комунікацією

(communication) і середовищем комунікації, тобто медіа. «Communico» в перекладі з латини означає повідомляти, розмовляти, робити спільним, приєднувати, пов'язувати. Іменник «communicatio» – це водночас і повідомлення, і передача повідомлення, спілкування [6].

Існують різні інтерпретації поняття «медіадизайн», проте ми дотримуємося класичної західної позиції в розумінні цього терміну як усього комунікативного середовища, оскільки вона є більш логічною і поширеною, а, отже, дозволить уникнути колізій у трактуванні та перекладі іноземної літератури.

Отже, медійний дизайн – це практика художньо-технічного оформлення та подання інформації з урахуванням ергономіки роботи з інформаційними джерелами та сервісами, функціональних можливостей подання інформації, естетики візуальних форм її представлення та психологічних критеріїв сприйняття її людиною.

Сучасна медіагалузь охоплює безліч елементів. Традиційні її канали об'єднують телебачення, радіо, газети, журнали, книги, кіно та музичні записи. Однак з розвитком нових технологій ця галузь розширилася і сьогодні включає ще й Інтернет, відео- та комп'ютерні ігри, мобільні пристрої (наприклад, планшетні комп'ютери, iPad), мобільні телефони. Медіасередовище багатопрофільне за тематикою і варіативне за технікою просування, тому в профільний ряд медіадизайну потрапляють веб-дизайн, арт-дизайн, ландшафтний дизайн, теледизайн тощо.

Сьогодні відбувається стрімка віртуалізація інформаційного середовища, тобто перехід всіх засобів комунікації та інформаційних носіїв у цифровий формат. Практично будь-яка текстова або графічна інформація спочатку створюється, передається і зберігається в електронному вигляді, що забезпечує велику ступінь мобільності та свободи оперування даними, але водночас активізує проблему інформаційної екології (розумного і зваженого підходу до виробництва інформації).

Продуктом медіадизайну є форма повідомлення через статичний або динамічний носій. Статичний носій продукту медіадизайну є матеріалізованим. Наприклад, щоб «зробити» буклет, необхідно спочатку створити оригінал-макет (етап дизайн-проектування), а потім його надрукувати (етап виробництва носія). Нематеріалізований в носії дизайн-макет, на погляд замовника, не є буклетом, але з точки зору дизайну (як проектування) він реалізований. Електронне проектування продукту в області статичного друкованого середовища не дає змоги зараховувати кінцевий продукт до електронного динамічного середовища, оскільки властивості останнього розкриваються через характеристику носія інформації, який у друкованому середовищі незалежно від проектування завжди статичний. Динамічне середовище використовує електронні носії інформації, які трансформують класичну схему в нову: «один носій – багато макетів». Найбільш поширеними є універсальні електронні засоби комунікації: телебачення, комп'ютери, глобальні електронні мережі.

Тепер замовник в більшості випадків зобов'язаний вибирати серед існуючих засобів масової комунікації, при цьому йому можна вже не піклуватися

про виробництво носія. Необхідність вибору з існуючих носіїв пояснюється не тільки поширеністю електронних засобів, а й стандартизацією: будь-який електронний носій інформації має свій формат даних, який має бути відомий адресанту та адресату [6].

Для всіх без винятку видів дизайну цифрове середовище стало засобом проектування будь-якого кінцевого продукту. А у випадку з дизайном електронного середовища засоби проектування об'єднуються з самим об'єктом проектування, тобто інструмент реалізації завдання з продуктом. Тим самим створюється принципово нове комунікативне середовище (New media). Нове комунікативне середовище, збільшивши доступність інформації, значно розширило поле діяльності медіадизайнерів. У Новому середовищі можуть існувати одночасно і повноправно розрізнені носії інформації, які тепер об'єднуються в один, наприклад, текст, звук, статичні та динамічні зображення (відео і анімація).

Таким чином, складниками медіадизайну є наступні сфери: інформаційний дизайн, який спрямований на організацію та подання даних (текстових, звукових, нерухомих й динамічних зображень, відео, графіки) і на перетворення їх у ціннісну і осмислену інформацію; корпоративний дизайн, метою якого є створення образу продукту або компанії, здатного залучити потенційного клієнта; рекламний дизайн.

Медіадизайн охоплює наступні елементи подання матеріалу: складники інформаційної структури (текстовий матеріал, напівтонові і кольорові ілюстрації і графіка, анімаційна графіка, відеоматеріали, аудіоматеріали, довідково-супровідний апарат); технології (сценарії взаємодії користувача і продукту проектування, гіпертекст, принципи проектування (дизайну), особливості спроектованого продукту (відповідно до носія інформації)). Інформацію необхідно структурувати і визначати, що має передавати кожен компонент (анімація, звук, текст, графічний образ і т.д.).

У процесі створення продукту медіадизайну необхідно враховувати психологічні аспекти подачі інформації: фактори, що впливають на процеси сприйняття і мислення; значущі в процесі взаємодії з продуктом психологічні характеристики користувача; домінуючий стиль сприйняття інформації користувачем.

Перспективи розвитку медіа дизайну дозволяють зробити висновок про тенденції зміщення акцентів з традиційного друкованого середовища в область Нового з його рухомою динамічною композицією. Білборди замінюються дисплеями, замість записників подалі частіше використовуються мобільні телефони та портативні комп'ютери тощо.

На противагу тенденціям оцифрування інформації зростає інтерес до різного роду «матеріальних» ефектів. Поява нових матеріалів і технологій дозволяє домагатися нових ефектів і способів застосування й експлуатації, розширюючи проектне поле. Наприклад, голландська студія «Underware» для каталогу шрифту «Sauna» використовувала полімерний папір, який змінює свої властивості (приховує або проявляє зображення) в залежності від температури і вологості в приміщенні [3].

Зображення й звук передають емоцію, враження, але є більш поверхневими й сприймаються в контексті часу послідовно. Розвиток у часі як невід’ємна частина існування найбільш наочно проявляється в русі і підсвідомо пов’язується з природним середовищем (у реальному світі будь-який рухомий об’єкт неусвідомлено сприймається як живий). Донесення інформації за допомогою зміни в часі – одна з найважливіших переваг відеозображення або анімації, що дозволяє розповісти більше меншими коштами, а тому є одним з основних інструментів сучасного медіадизайну. Тимчасовий складник – це те, чого позбавлений текст, в якому етапи розгортання інформації існують як би одночасно. Друкований текст читається швидше, ніж сприймається мовлення або ж розгортається візуальна історія, читання також дозволяє одночасно сприймати великі обсяги інформації, порівнюючи різні фрагменти і при необхідності повертаючись до них. Медіадизайн дозволяє об’єднати дві системи – статично-текстову та динамічно-аудіовізуальну засобами глобальних мереж або інших носіїв електронної інформації.

Нова медіагалузь характеризується високим рівнем інтерактивності. Так, одним з найважливіших змін у структурі інформаційного обміну з появою телерадіомовлення було виникнення принципу зворотного зв’язку, у Нових медіа, завдяки досконалішим каналам комунікації, з’явилась можливість миттєвого відгуку на повідомлення. Таким чином, сам реципієнт втягується у процес формування повідомлення, сприйманого величезною аудиторією. У контексті глобальної мережі кожен стає одночасно і джерелом, і реципієнтом повідомлення.

Висновки. Інтерактивне середовище як носій інформації має низку вагомих переваг у порівнянні з класичними друкованими технологіями. Водночас сприйняття електронних документів (періодичних видань, книг) не настільки психологічно комфортне й зручне на рівні базового маніпулювання, як сприйняття друкованих видань. Необхідні нові принципи подачі інформації (як текстової, так і графічної), адекватні носіям. Однак дотепер інноваційні можливості ініціюють інтерес дизайнерів в основному до технічних ефектів, відволікаючи їх увагу від осмислення естетичного потенціалу комп’ютерного проектування. В результаті збиткове використання цифрових технологій призводить до зниження якості дизайн-проектів [7].

Розгляд актуальних питань, що стоять перед фахівцями з медіадизайну, дозволяє зробити висновок, що головним завданням є розробка нових підходів до взаємодії з інформацією.

Література

1. Воронов., Н. Эстетика техники (очерки истории и теории) [Текст] / Н. Воронов, Я. Шестопал. – М., 1972. – 176 с.
2. Глазычев, В. Дизайн как он есть [Текст] / В. Глазычев. – М.: Издательство «Европа», 2006. – 320 с.
3. Золотарев, Д. А. Дизайн печатных изданий в интерактивной среде: автореферат дис. ... кандидата искусствоведения наук: 17.00.06 [Текст] / Д. А. Золотарев. – Екатеринбург, 2012.- 27 с.

4. Коськов, М. А. Предметный мир культуры [Текст] / М. А. Коськов. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. – 344 с.
5. Коськов, М. А. Философия и дизайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.spbu.ru/userfiles/rusphil/Vecher%20%84%9614-10.pdf>
6. Развитие коммуникативного дизайна [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gonzo-design.ru/education/articles/development.html>
7. Яцюк, О. Г. Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гуманитарный аспект : диссертация ... доктора искусствоведения : 17.00.06 [Текст] / О. Г. Яцюк. – Москва, 2008. – 444 с.

References

1. Voronow, N. Aesthetics Technology (essays on the history and theory) (1972). – pp. 176 (ru).
2. Glazichev, V. Design as it is (2006). – pp. 320 .
3. Zolotarev, D. A. Design of publications in an interactive environment : Abstract of dis. (2012). – pp.27 (ru).
4. Koskow, M. The tangible world of culture (2004). – pp. 344 (ru).
5. Koskow, M. Philosophy and design [E-resource] // <http://philosophy.spbu.ru/> (ru).
6. Development of communication design [E-resource] // <http://www.gonzo-design.ru/> (ru).
7. Yatsyuk, O. Multimedia technologies in project design culture : the humanitarian aspect : The dissertation (2008). – pp. 444 (ru).

Сытник О. В.

МЕДИАДИЗАЙН КАК ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В статье рассмотрен медиадизайн как инновационное развитие проектирования, уделено внимание медиадизайну в системе современных Интернет -технологий. Информационно-коммуникационные технологии как совокупность методов и программно-технических средств расширяют границы использования медиадизайна в информационном пространстве, способствует осмысленному усвоению информации. Благодаря качественному медиадизайну, его мобильности, современные информационные Интернет-технологии обеспечивают актуальность, избирательность, интерактивность, мультимедийность, быстрое продуцирование и распространение интерактивных технологий .

***Ключевые слова:** медиадизайн, Интернет-технологии, информация, проектирование, новая коммуникативная среда, информационная структура, технологии.*

MEDIA DESIGN AS INNOVATIVE DEVELOPMENT OF DESIGNING

The article considers the design media as an innovative development design focuses on the system design media modern Internet technologies. ICT as a set of methods and software and hardware are expanding the boundaries of design in use of media information space that promotes meaningful assimilation of information. With high-quality media design, its mobility, modern information technologies provide Web-relevance, selectivity, interactivity, multimedia, fast production and distribution of interactive technologies.

The article discusses the components of media design (information design, which aims at organizing and presenting data and converting them into values and meaningful information; corporate design).

For all kinds of digital design environment has become a means of designing any final product. The product of media design is a messages form through static or dynamic media.

The author notes that in the establishment media product design must consider the psychological aspects of information presentation: factors that influence the processes of information perception by user.

Consideration of current issues facing media professionals design, suggests that the main task is to develop new approaches to interaction with information.

Keywords: *media-design, internet technology, information, designing, New Media, information architecture, technology.*

КОМПЛЕКСНЕ ПОЄДНАННЯ ЗМІСТУ ГЕОГРАФІЧНИХ КАРТ ТА ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА З ЕКОНОМІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ УКРАЇНИ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КАРТОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

П. С. Скавронський,

загальноосвітня школа I-III ступенів № 11

м. Бердичева Житомирської обл.,

науковий кореспондент лабораторії

географічної та економічної освіти,

Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: skavr_p@ukr.net

У статті на конкретних прикладах розкрито можливості методики формування в учнів картознавчої компетенції в курсі економічної та соціальної географії України на основі методики комплексного поєднання змісту шкільних підручників та змісту географічних карт з врахуванням психолого-педагогічних особливостей сучасного уроку.

Ключові слова: *географічна карта, зміст підручника, картографічні поняття, картознавча компетенція, навчальна програма.*

Постановка проблеми. Сучасні навчальні програми з економічної та соціальної географії України для загальноосвітньої школи [9; 10] відзначаються глибоким змістом, мають виховне і розвивальне спрямування, орієнтують вчителя на широке використання географічних карт [13, с. 144].

В діючих програмах з географії [9; 10] значно підвищені вимоги до картознавчої грамотності учнів усіх класів. Адже будь яке поняття, будь яке уявлення, будь який географічний об'єкт пов'язані з картою. Тільки карта дає просторовий образ території, тільки карта дозволяє одночасно і оглядати територію, і порівнювати в просторі властивості потрібних об'єктів. Карта сприяє розвитку просторового і комплексного (або географічного) мислення, забезпечуючи одночасно формування географічних знань та умінь. Через це географічна карта залишається на сучасному етапі головним навчально-наочним посібником, основною складовою частиною комплексу навчального обладнання з географії [4, с. 16; 13, с. 144].

Кожен учень повинен успішно оволодіти усім комплексом знань і умінь, пов'язаних з ефективним використанням карти в навчальних і практичних цілях, тобто картознавчою компетенцією – сукупністю здатностей особистості використовувати засвоєні картознавчі знання, уміння та навички для вирішення практичних і теоретичних задач в реальних ситуаціях життя [12].

Для формування картознавчої компетенції на уроках економічної та соціальної географії України використовуються різноманітні засоби навчання: учнівські підручники, географічні атласи, контурні карти, робочі зошити з друкованою основою, електронні атласи та посібники, роздавальний дидактичний матеріал, відеофільми, картини, таблиці і т.п. Основою для формування в учнів картознавчої компетенції є комплексне поєднання змісту географічних карт зі змістом шкільного підручника.

Аналіз останніх досліджень. Використанню підручника на уроках географії в комплексі з географічними картами в різних шкільних курсах приділяли увагу в своїх роботах І. І. Барінова, Ю. Г. Барішева, Р. В. Богущ, В. П. Голов, І. В. Душина, С. Г. Кобернік і О. Я. Скуратович, В. О. Коринська, В. П. Корнєєв, Т. С. Панфілова, А. А. Половинкін, В. Б. Пятунін, Є. Й. Шипович, В. А. Щеньов, М. Т. Янко [15]. В усіх наукових публікаціях відображені лише загальні методичні підходи до використання підручників на уроках географії і в жодній з них нема прикладів методики поєднання змісту учнівського підручника зі змістом карт з економічної та соціальної географії України для формування в учнів картознавчої компетенції.

Мета статті. Завдання даної статті на конкретних прикладах розкрити методику комплексного використання змісту підручників та змісту географічних карт з економічної та соціальної географії України для формування в учнів картознавчої компетенції, – системи знань, умінь і навичок з картознавства, необхідних їм для вирішення практичних завдань в стандартних і нестандартних ситуаціях сучасного життя.

Основна частина. В сучасній школі вчителі географії мають можливість використовувати на своїх уроках один з альтернативних підручників, які рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. В курсі «Економічна та соціальна географія України» такими є підручники написані Заставним Ф. Д. [5], Масляком П. О. [7], Масляком П. О. та Шищенко П. Г. [6], Пестушком В. Ю. та Уваровою Г. Ш. [8], Сиротенком А. Й. [11].

Хоча шкільний курс економічної та соціальної географії України на відміну від попередніх курсів географії (6-8 класи) і не містить спеціальних «картографічних» тем, але саме у 9 класі учні починають використовувати новий для них і важливий в науці і практиці тип карт – соціально-економічні, які характеризуються певними специфічними особливостями [10].

В курсі економічної та соціальної географії України для учнів новими є такі уміння: 1. Аналізувати соціально-економічні карти. 2. Встановлювати залежність в розміщенні господарства від природних умов за картами. 3. Давати загальну оцінку впливу природи на розвиток господарства. 4. Порівнювати окремі території (економічні райони), які зображені на одній карті. 5. Скласти комплексну характеристику території (економічного району) за декількома картами. 6. Креслити карти з використанням знаків руху. 7. Давати оцінку економіко-географічного положення території. 8. Встановлювати вплив природних і соціально-економічних умов на розміщення галузі господарства при читанні декількох карт. 9. Читати картограми і картодіаграми.

Багато з наведених вище умінь продовжуємо удосконалювати на протязі вивчення усього курсу економічної та соціальної географії, а не лише на уроках, де вони вперше вводяться [3, с. 71; 14].

Будь якому виду використання географічної карти передує знайомство учнів з цією картою, яке в методичній літературі отримало назву «представлення карти», що є її елементарним аналізом. Знайомимо учнів з назвою карти, легендою, розміщенням на карті додаткових даних, і вказуємо, на що треба звертати особливу увагу при роботі з картою [3, с. 72].

Навчальна програма з економічної та соціальної географії України передбачає виконання 10-ти практичних робіт. Більшість практичних робіт вимагає самостійного використання учнями економічних карт, статистичних даних та передбачає різноманітну роботу з текстом підручника. Курс спрямований на формування соціальної та поглиблення функціональної, інформаційної та ціннісно-сислової компетенцій [10].

Для виконання практичної роботи «Проведення на контурній карті лінії державного кордону України з нанесенням назв країн, з якими вона межує» використовуємо контурні карти, карту географічного атласу «Україна на політичній карті Європи» [1, с. 1] та текст підручника [7, с. 14-15; 8, с. 11]. Для актуалізації знань, умінь та навичок учнів проводимо бесіду за картою атласу [1, с. 1]: 1. Який масштаб карти ? (Учні відповідають: 1:24000000). 2. Дайте визначення поняття масштаб (Масштаб – це число, яке показує у скільки разів зменшена відстань на місцевості для зображення її на плані або карті). 3. На які групи поділяються карти за масштабом? (Великомасштабні – від 1:10000 до 1:200000, середньомасштабні – від 1:200000 до 1:1000000, дрібномасштабні – від 1:1000000 і дрібніше). 4. До якої з названих груп належить карта «Україна на політичній карті Європи»? (До дрібномасштабних). 5. Які ви знаєте способи картографічних зображень об'єктів на карті? (Способи значків, лінійних знаків, знаків руху, ізоліній, ареалів, пошарового розфарбування, кольорового фону, пояснювальних надписів). 6. Яким способом позначені на карті держави? (Спосіб кольорового фону поєднаний з способом ареалів та пояснювальними надписами). 7. Яким способом позначені на карті державні кордони? (Способом лінійних знаків). Для відповіді на ці запитання учні змушені пригадати зміст учнівського підручника з загальної географії для 6 класу [2, с. 61-62]. Після цього учні на контурній карті України позначають червоним кольором державний кордон України та, користуючись текстом підручника [7, с. 14-15; 8, с. 11] і картою атласу, [1, с. 1] надписують назви країн, з якими межує Україна.

Для виконання практичної роботи «Нанесення на контурну карту адміністративних одиниць України» використовуємо контурні карти, карту географічного атласу «Адміністративно-територіальний устрій» [1, с. 6-7] та текст і карту підручника [7, с. 20-22; 8, с. 21-22]. Для актуалізації знань, умінь та навичок учнів проводимо бесіду за картою атласу [1, с. 6-7]: 1. Який масштаб карти ? (Учні відповідають: 1:3500000). 2. Дайте визначення поняття маш-

таб (Масштаб – це число, яке показує у скільки разів зменшена відстань на місцевості для зображення її на плані або карті). 3. На які групи поділяються карти за масштабом? (Великомасштабні – від 1:10000 до 1:200000, середньомасштабні – від 1:200000 до 1:1000000, дрібномасштабні – від 1:1000000 і дрібніше). 4. До якої з названих груп належить карта «Адміністративно-територіальний поділ»? (До дрібномасштабних). 5. Які ви знаєте способи картографічних зображень об'єктів на карті? (Способи значків, лінійних знаків, знаків руху, ізоліній, ареалів, пошарового розфарбування, кольорового фону, пояснювальних надписів). 6. Яким способом позначені на карті адміністративні області України? (Спосіб кольорового фону поєднаний з способом ареалів). 7. Яким способом позначені на карті межі областей? (Способом лінійних знаків). 8. Яким способом позначені на карті міста? (Способом значків та пояснювальних написів). Для відповіді на ці запитання учні змушені пригадати зміст учнівського підручника з загальної географії для 6 класу [2, с. 61-62]. Після цього учні на контурній карті України позначають червоним кольором межі Автономної Республіки Крим і адміністративних областей та, користуючись картою та текстом підручника [7, с. 20-22; 8, с. 21-22] та картою атласу [1, с. 6-7], надписують назви обласних центрів України, адміністративний центр АР Крим і назви окремих областей, назва яких відрізняється від назви обласного центру (Закарпатська – Ужгород, Волинська – Луцьк).

Для виконання практичної роботи «Позначення на контурній карті основних районів вугле-, газо- і нафтовидобутку, нафто- і газопроводів» використовуємо контурні карти, карту географічного атласу «Паливна промисловість» [1, с. 16] та текст підручника [7, с. 84-91; 8, с. 73-83]. Для актуалізації знань, умінь та навичок учнів проводимо бесіду за картою атласу [1, с. 16]: 1. Який масштаб карти ? (Учні відповідають: 1:7000000). 2. Дайте визначення поняття масштаб (Масштаб – це число, яке показує у скільки разів зменшена відстань на місцевості для зображення її на плані або карті). 3. На які групи поділяються карти за масштабом? (Великомасштабні – від 1:10000 до 1:200000, середньомасштабні – від 1:200000 до 1:1000000, дрібномасштабні – від 1:1000000 і дрібніше). 4. До якої з названих груп належить карта «Паливна промисловість»? (До дрібномасштабних). 5. Які ви знаєте способи картографічних зображень об'єктів на карті? (Способи значків, лінійних знаків, знаків руху, ізоліній, ареалів, пошарового розфарбування, кольорового фону, пояснювальних надписів). 6. Яким способом позначені на карті горючі корисні копалини? (Спосіб значків). 7. Яким способом позначені на карті кам'яновугільні басейни? (Способом ареалів). 8. Яким способом позначені на карті нафтогазоносні райони? (Способом ареалів). 9. Яким способом позначені на карті нафтопроводи і газопроводи? (Способом лінійних знаків). 10. Покажіть на демонстраційній карті райони вугле-, газо- і нафтовидобутку, нафто- і газопроводи. Для відповіді на ці запитання учні змушені пригадати зміст учнівського підручника з загальної географії для 6 класу [2, с. 61-62]. Після цього учні на контурній карті України позначають ареали

Львівсько-Волинського, Донецького та Дніпровського вугільних басейнів, Дніпровсько-Донецького, Карпатського та Причорноморсько-Кримського нафтогазоносних регіонів, наносять умовними знаками основні родовища нафти й газу, що в них поширені, надписують назви ареалів вугільних басейнів та нафтогазоносних регіонів, користуючись текстом підручника [7, с. 84-91; 8, с. 73-83] та картою атласу [1, с. 16].

Висновки. Отже, *багаторазове повторення (!!!)* учнями на багатьох уроках *одних і тих же (!!!)*, вивчених раніше в попередніх курсах географії, *картознавчих понять (!!!)* в поєднанні зі змістом навчального матеріалу, що вивчається, та, відповідно, в поєднанні зі *змістом учнівського підручника* та *змістом карт* сприяє їх міцному засвоєнню. А багаторазове виконання спеціальних вправ за картами з економічної та соціальної географії по формуванню в учнів картознавчих навичок та умінь в поєднанні зі змістом навчального матеріалу, що вивчається, та в поєднанні зі *змістом учнівського підручника* приводить до готовності учнів використовувати їх в стандартних і нестандартних ситуаціях, тобто приводить учнів до оволодіння картознавчою компетенцією. Таким чином, зміст шкільних підручників з економічної та соціальної географії України є основою для формування в учнів картознавчої компетенції. А органічне поєднання на різних етапах уроку змісту шкільних підручників з таким засобом навчання, як географічна карта, значно підвищує як ефективність самих уроків географії взагалі, так і ефективність формування картознавчих знань, умінь та навичок зокрема. На жаль, методичний апарат підручників з економічної та соціальної географії України містить ще мало завдань для актуалізації та закріплення основних картографічних понять, які введено навчальними програмами в географічних курсах для 6-8 класів основної школи.

Література

1. Атлас. Економічна і соціальна географія України. 9 клас. – Київ: ДНВП «Картографія», 2011. – 32 с.
2. Бойко В. М. Загальна географія. Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – Київ: Педагогічна преса, 2006. – 270 с.
3. Грюнберг Г. Ю. Картографические понятия в школьной географии. Посobie для учителей. – Москва: Просвещение, 1979. – 95 с.
4. Динь Чунг Куинь. Совершенствование методики работы с картой в курсе географии материков VI класса. Дис. ... кандидата пед. наук. – Ленинград, 1984. – 145 с.
5. Заставний Ф. Д. Економічна і соціальна географія України. Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. 5-е вид., доп. – Київ: Навчальна книга, 2007. – 255 с.
6. Масляк П. О. Географія України. Пробний підруч. для 8-9 кл. серед. шк. / П. О. Масляк, П. Г. Шищенко. – Київ: Зодіак-ЕКО, 1996. – 432 с.
7. Масляк П. О. Економічна і соціальна географія України. Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. – Київ: Зодіак-ЕКО, 2006. – 288 с.

8. Пестушко В. Ю. Географія. Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – Київ: Генеза, 2009. – 288 с.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із поглибленим вивченням географії. 8-9 клас // <http://www.mon.gov.ua>.
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія. Економіка. 6-11 класи. – Київ: Перун, 2005. – 96 с.
11. Сиротенко А. Й. Економічна і соціальна географія України. Підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. – 2-е вид. – Київ: Освіта, 2006. – 223 с.
12. Скавронський П. С. Зміст і структура поняття «картознавча компетенція» // Географія та основи економіки в школі. – 2009. – № 6. – С. 32-36.
13. Скавронський П. С. Картознавчий потенціал шкільних підручників з фізичної географії // Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць / [ред. кол., гол. ред. В. М. Мадзігон, наук. ред. О. М. Топузов] – Вип. 11. – Київ: Педагогічна думка, 2011. – С. 144-148.
14. Скавронський П. С. Формування картознавчої компетенції учнів в шкільному курсі економічної та соціальної географії України // Сучасні проблеми розвитку географічної науки і освіти в Україні. Матеріали III Всеукраїнської науково практичної конференції (Київ, 17-18 травня 2012 р.). – Київ: ВГЛ Обрії, 2012. – С. 108-110.
15. Скавронський П. С. Шкільний підручник з географії – один з основних засобів формування картознавчої компетенції учнів основної школи // Проблеми сучасного підручника. Зб. наук. праць / Редкол. Вип. 8. – Київ: Наукова думка, 2008. – С. 188-199.

References

1. Atlas. Ekonomichna i sotsialna heohrafiia Ukrainy. 9 klas. – Kyiv: DNVP «Kartohrafiia», 2011. – 32 s.
2. Boyko V.M. Zahalna heohrafiia. Pidruch. dlia 6 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V.M. Boyko, S.V. Mikheli. – Kyiv: Pedahohichna presa, 2006. – 270 s.
3. Hriunberh H. Yu. Kartohraficheskie poniatia v shkolnoi heohrafi. Posobiie dlia uchitielei. – Moskva: Prosveshcheniie, 1979. – 95 s.
4. Din Chunh Kuin. Sovershenstvovaniie metodiki raboty s kartoi v kursie heohrafi materikov VI klassa. Dis. ...kandidata ped. nauk. – Leningrad, 1984. – 145 s.
5. Zastavnyi F.D., Ekonomichna i sotsialna heohrafiia Ukrainy. Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. 5-e vid., dop. – Kiiv: Navchalna kniha, 2007. – 255 s.
6. Masliak P.O. Heohrafiia Ukrainy. Probnii pidruch. dlia 8-9 kl. sereg. shkil. / P.O. Masliak, P.H. Shishchenko. – Kyiv: Zodiak-EKO, 1996. – 432 s.
7. Masliak P.O. Ekonomichna i sotsialna heohrafiia Ukrainy. Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. – Kiiv: Zodiak-EKO, 2006. – 288 s.
8. Pestushko V. Ya. Heohrafiia. Pidruch. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. Ya. Pestushko, H. Sh. Uvarova. – Kiiv: Heneza, 2009. – 288 s.
9. Prohgrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz pohlyblenim vivchenniam heohrafi. 8-9 kl. // <http://www.mon.gov.ua>.

10. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Heohrafiia. Ekonomika. 6-11 klasy. – Kyiv: Perun, 2005. – 96 s.
11. Syrotenko A. Y. Ekonomichna i sotsialna heohrafiia Ukrainy. Pidrukh. dlia 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. – 2-e vyd. – Kyiv: Osvita, 2006. – 223 s.
12. Skavronskiy P. S. Zmist i struktura poniattia «kartoznavcha kompetentsiia» // Heohrafiia ta osnivy ekonomiky v shkoli. 2009. – № 6. – S. 32-36.
13. Skavronskiy P. S. Kartoznavcyei potentsial shkilnykh pidruchnikiv z fizychnoi htohrafii // Problemy suchasnoho pidruchnyka. Zb. nauk. prats / [red. kol., hol. red. V. M. Madzihon, nauk red. O. M. Topuzov] – Vyp. 11. – Kyiv: Pedahohichna dumka, 2011. – S. 144-148.
14. Skavronskiy P. S. Formuvannia kartoznavchoi kompetentsii uchniv v shkilnomu kursi ekonomichnoi ta sotsialnoi heohrafii Ukrainy // Suchasni problemy rozvytku heohrafichnoi nauky i osvity v Ukraini. Materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kyiv, 17-18 travnia 2012 r.). – Kyiv: VHL Obrii, 2012. – S. 108-110.
15. Skavronskiy P. S. Shkilnyi pidruchnik z heohrafii – odyz z osnovnykh zasobiv formuvannia kartoznavchoi kompetentsii uchniv osnovnoi shkoly // Problemy suchasnoho pidruchnyka. Zb. nauk. prats / Redkol. Vyp. 8. – Kyiv: Naukova dumka, 2008. – S. 188-199.

Скавронский П. С.

КОМПЛЕКСНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ КАРТ И СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ УКРАИНЫ – ОСНОВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧЕНИКОВ КАРТОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Комплексное сочетание содержания географических карт и содержания учебника из экономической и социальной географии Украины – основа для формирования у учеников картознавчей компетенции. В статье на конкретных примерах раскрыты возможности методики формирования в учащихся картоведческой компетенции в курсе экономической и социальной географии Украины на основе методики комплексного соединения содержания школьных учебников и содержания географических карт с учётом психолого-педагогических особенностей современного урока.

***Ключевые слова:** географическая карта, содержание учебника, картографические понятия, картоведческая компетенция, учебная программа.*

**THE COMPLEX COMBINATION OF THE CONTENT OF
GEOGRAPHICAL MAPS AND THE CONTENT OF A TEXTBOOK
ON ECONOMICAL AND SOCIAL GEOGRAPHY OF UKRAINE AS A
BASIS FOR THE FORMATION OF THE PUPILS' CARTOGRAPHIC
COMPETENCE**

Complex combination of maintenance of geographical maps and maintenance of textbook from economic and social geography of Ukraine is basis for forming for the students of kartoznavchei jurisdiction. In the article on concrete examples possibilities of forming methodology are exposed for the students of cartographic competence in a course economic and social geography of Ukraine on the basis of methodology of complex combination of maintenance of school textbooks and maintenance of geographical maps taking into account the psychology pedagogical features of modern lesson. Modern school textbooks and geographical atlases which are used in the educational process of school and have admittance of Department of education of Ukrain are used. A conclusion is done, that the methodical vehicle of textbooks from economic and social geography of Ukraine contains yet little tasks for actualization and fixing of basic cartographic concepts and needs considerable improvement and improvement.

Keywords: *geographical map, maintenance of textbook, cartographic concepts, cartographic competence, on-line tutorial.*

УДК 372.853:004.5

**ЛАБОРАТОРНІ РОБОТИ З КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ФІЗИКИ
З ВИКОРИСТАННЯМ ФЛЕШ-ЗОШИТІВ ЯК ЗАСІБ
РОЗВИТКУ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ
ІНЖЕНЕРІВ**

I. A. Сліпукхіна,

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри загальної фізики

Інституту інформаційно-діагностичних систем,

Національний авіаційний університет,

e-mail: slipukhina@i.ua

У статті розглядаються можливості комп'ютерно зорієнтованого лабораторного практикуму для формування технологічних компетенцій студентів інженерних спеціальностей, а також роль і особливості створення контенту

інтерактивного зошита, інтегрованого з програмами аналізу отриманих експериментальних даних.

Ключові слова: компетентісний підхід, лабораторний практикум, флеш-зошит, технологічні компетенції.

Постановка проблеми. В основі переходу до нового покоління галузевих стандартів лежить компетентісний підхід, який сприяє формуванню у випускника вищого навчального закладу соціально та професійно важливих компетенцій, які здатні задовольнити вимоги національного ринку праці та Європейського товариства [4].

Розвиток у майбутніх інженерів в процесі вивчення курсу фізики математичних і експериментальних навичок з необхідністю тягне формування низки загальних і предметних компетенцій, які озброюють випускника університету гнучкістю мислення, здатною наблизити його до створення моделей складних систем, навіть поза сферою фізики як науки. Дійсно, фізика (порівняно з іншими навчальними дисциплінами) забезпечує надзвичайно широким пакетом навичок, які можуть трансформуватися, а комп'ютерно-орієнтований лабораторний практикум, зокрема, має широкі можливості для розвитку низки компетенцій для вирішення практичних завдань, які ґрунтуються на реальному, «натурному» експерименті.

Використання у навчальному процесі такого сучасного елемента освітнього середовища, яким є інтерактивний флеш-зошит, формує базу знань студентів в області фундаментальної (фізика і математика) і прикладної професійно значущої науки, формує не тільки когнітивну і операційно-технологічну складові, які входять до структури компетентності майбутнього фахівця, а й мотиваційну та ціннісно-орієнтовану його компоненти.

Аналіз останніх досліджень. Проект TUNING виділяє три типи загальних компетенцій: інструментальні (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); міжособистісні (соціальна взаємодія і співпраця); системні (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, яке призводить до розуміння того, яким чином частини цілого співвідносяться одна з одною і оцінювати місце кожного з компонентів системи) [2].

Типи і характеристики компетенцій, які формуються в ході вивчення курсу загальної фізики, були визначені в ході виконання міжнародного освітянського проекту [1], серед яких:

✓ *прикладні навички* (рівень, притаманний випускникам першого циклу): професійна діяльність в рамках прикладних технологій, які на промисловому і побутовому рівнях стосуються фізичного знання, зокрема, радіозв'язку, теле- і відеокommunікацій, дистанційне супутникове керування...; вміння аналізувати і моделювати на основі фізичного знання і комп'ютерної грамотності;

✓ *ознайомленість з фундаментальними і прикладними дослідженнями:* розуміти природні явища і знати методи фізичних досліджень, а також розуміти, як вони можуть бути застосовані до інших сфер діяльності;

✓ *експериментальні навички*: уміти проводити експерименти самостійно, зокрема, описувати, аналізувати і критично оцінювати експериментальні дані і знайомитися з найбільш важливими експериментальними методами;

✓ *математичні навички*: уміти використовувати найбільш широко вживані математичні та чисельні методи;

✓ *навички оцінювання*: оцінювати порядок величини в фізично різних явищах, проводити аналогії з метою вирішення нових проблем на підставі вже відомих; оцінювати значимість отриманих результатів;

✓ *навички моделювання*: бути здатним визначити основи процесу/ситуації і створити її робочу модель; бути здатним виконувати необхідні наближення; критично мислити для побудови фізичних моделей; бути в змозі адаптувати наявні моделі до нових експериментальних даних;

✓ *розв'язання проблем*: бути здатним виконувати розрахунки самостійно або за допомогою ПК, включаючи вміння використовувати програмне забезпечення для обробки числової інформації, моделювання фізичних процесів або контроль експериментів;

✓ *культура фізики*: бути ознайомленим з найбільш важливими галузями фізики та з підходами, які вони використовують;

✓ *загальні види робіт* (рівень, притаманний випускникам другого циклу): уміти здійснювати такі види діяльності як ініціювання та розвиток науки та технологічних інновацій; планування технологій...;

✓ *здатність до навчання*: бути здатним до освоєння нових областей знання;

✓ *глибоке знання і розуміння*: мати хороше розуміння найголовніших фізичних теорій (логічну і математичну структуру, експериментальну основу, описувані явища), в тому числі знання фундаментальних принципів сучасної фізики, наприклад, квантової теорії тощо;

✓ *навички літературного пошуку*: уміти шукати і використовувати фізичні та інші технічні літературні джерела інформації, які стосуються науково-дослідної роботи та інших технічних проєктів. Добре знання технічної англійської мови, необхідної для он-лайн пошуку.

Очевидно, що майже всі зазначені компетенції пов'язані (безпосередньо або опосередковано) з можливістю використання в майбутній професійній діяльності комп'ютерних технологій.

Аналіз різноманітних літературних джерел, матеріалів конференцій, робочих, викладених у мережі Internet, показав, що вище зазначений підхід широко використовується у світовому освітньому просторі та реалізується через поєднання класичного вивчення курсу загальної фізики і різноманітних видів комп'ютерно орієнтованої діяльності, таких, як, наприклад, використання популярних програм аналізу та візуалізації даних типу Microsoft Excel, Mathcad, MATLAB, MicroCAL Origin [5, с. 293] тощо. Особливе місце посідає створення флеш-моделей з курсу загальної фізики, яке базується на поєднанні аналізу фізичних явищ і процесів з програмуванням на основі сучасних мов програмування (наприклад, C++ Builder) та програмних продуктів (наприклад, Flash Professional) [6, с.14].

Досить оригінальним, інформативним і таким, що розвиває дослідницькі навички є використання в лабораторному практикумі (особливо з розділу «Механіка») програм з відкритим програмним кодом (Tracker, Data Point тощо), які дають можливість суб'єктам пізнання аналізувати самостійно отриманий відеоматеріал [7, с. 109].

Формулювання мети статті. На підставі компетентісного підходу автором було проаналізовано можливості сучасного лабораторного обладнання для використання у навчальному процесі технічного університету і розроблено концепцію лабораторних робіт з фізики, які в подальшому можуть бути оформлені у вигляді флеш-зошита для виконання комп'ютерно орієнтованого лабораторного практикуму. Актуальність впровадження подібного продукту продиктована, окрім іншого, необхідністю формування у майбутніх інженерів знань про різноманіття методів, засобів і процесів, які використовуються як для наукового опису фізичних явищ.

Основна частина. Роль і значення лабораторного практикуму з фізики без перебільшення можна назвати визначальною у формуванні світоглядного та інженерного мислення. Наявність відповідної матеріальної бази створює ґрунт для розвитку практики інженерної діяльності майбутніх фахівців. Класи-студії наразі є дуже популярними у світі і дозволяють реалізувати навчання фізики на високому науковому рівні.

Розвиток сучасних освітніх середовищ можна визначити як епоху створення *комп'ютерних цифрових лабораторій* [8, с. 260], які пройшли тривалий період концептуального формування як комплексу. У будь-якій з них виділяються технологічні сегменти, які продовжують наразі вдосконалюватись: сприйняття зовнішньої інформації сенсором, її перетворення у цифровий сигнал, подальше опрацювання інформаційно-технологічним засобом і представлення у зручній для суб'єкту пізнавальної діяльності формі, адаптованій до його попереднього досвіду – візуальній, табличній або графічній. Процесуальні засоби для розвитку дослідницьких якостей суб'єктів пізнавальної діяльності з використанням цифрових лабораторій містять інтерактивні фрагменти, гіперпосилання на мережеві ресурси та імплантовані зразки вимірювальних операцій. Вони формують нове (цифрове) мислення суб'єкту пізнавальної діяльності у ході виконання навчально-дослідницького завдання.

Увагу привертає особливий сегмент Національного центру «Мала академія наук України» – «Лабораторія МанЛаб» [3], в якому реалізовано навчальне середовище «Еспериментарій», націлене на розвиток дослідницьких якостей суб'єктів пізнавальної діяльності з використанням сучасних цифрових лабораторій. Автором на базі вище вказаної лабораторії було досліджено можливості навчального обладнання провідних виробників учбової техніки «Phywe» (Німеччина), «Furier» (Ізраїль), «Учбова техніка» (Україна, м.Рівне) і розроблено ряд оригінальних робіт, виконання яких може складати значний пізнавальний інтерес для майбутніх інженерів (авіаційної галузі зокрема). Слід зазначити, що вказані дослідження супроводжуються використанням

відповідного програмного забезпечення, наприклад, Multilab, Tracker, Data Point, Measure тощо. Серед них: «Дослідження реактивного руху на основі динамічного трека», «Дослідження електромагнітного гальмування на основі динамічного трека», «Дослідження законів гіроскопа», «Визначення швидкості звуку в повітрі і твердих тілах», «Вивчення магнітного поля Землі», «Дослідження електролізу води і роботи паливного елемента» та ін.

Зупинимось більш детально на тих із них, в які найбільш яскраво виявляється технологічна складова сучасного освітнього середовища.

1. *Вимірювання перевантаження під час стрибка.* Обладнання: цифровий вимірювальний комплекс Cobra 4, реєстратор прискорення. Програмне забезпечення: Measure. *Вимірюється:* залежність зміни ваги тіла під час стрибка. *Обчислюється:* перевантаження при різних рухах тіла (відштовхування, політ, приземлення). На рис.1 наведено приклад скріншоту отриманої залежності.

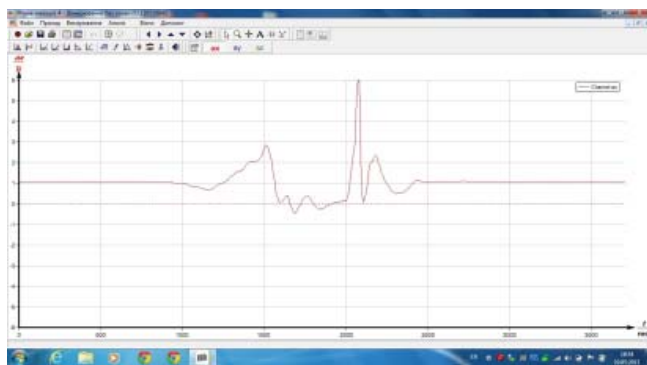


Рис.1.

2. *Дослідження розподілу швидкостей у водяному вирі.* Обладнання: магнітний перемішувач, кристалізатор, аркуш паперу, вода, мелена кава, вебкамера, ПК (рис.2).



Рис.2.

Програмне забезпечення: Tracker. *Вимірюється:* радіус руху частинки, швидкість руху частинки. *Обчислюється:* розподіл швидкостей руху частинки вздовж радіуса вира (рис.3).

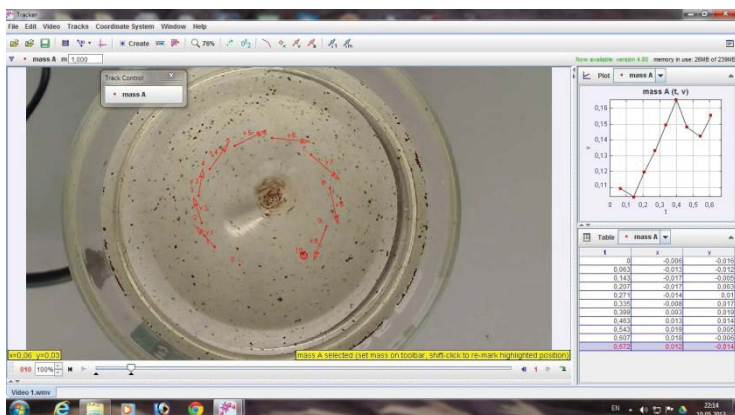


Рис.3.

3. *Вивчення комірок Бенара.* *Обладнання:* магнітний перемішувач з підігрівом, металева чаша, рицинова олія, парафін, алюмінієва пудра, тепловізор. *Програмне забезпечення:* ПЗ тепловізора. *Вимірюється:* температурний градієнт. *Обчислюється:* щільність комірок Бенара (рис.4).

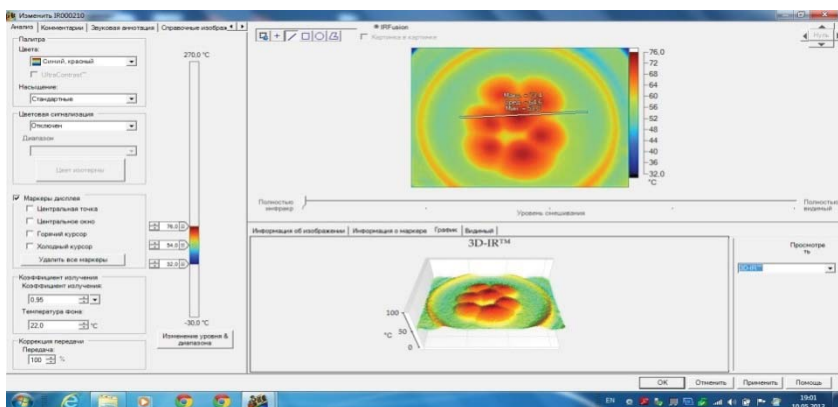


Рис.4

Вище зазначені лабораторні можуть бути успішно використані суб'єктами пізнавальної діяльності через флеш-зошити, кожен з яких може завантажуватися на термінал користувача та має інтерактивні елементи, гіперпосилання, імплантовані приклади отриманих результатів та детальний опис виконання навчально-дослідницької роботи.

У Національному авіаційному університеті розпочато роботу над створенням цього новітнього навчального продукту, скріншот якого наведено на рис.5

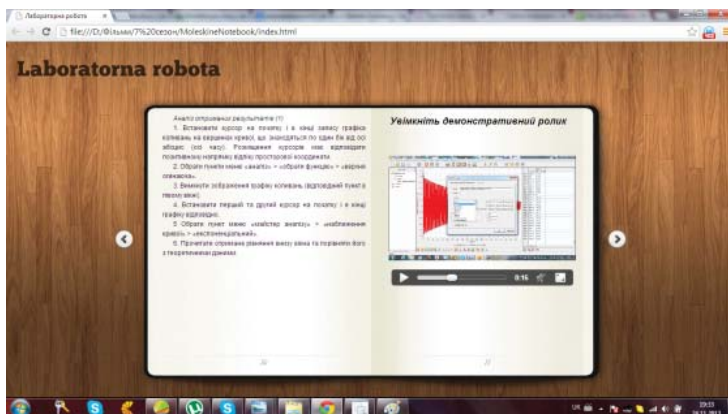


Рис.5.

Такий зошит інтегрований з аналогово-цифровим обладнанням та програмним забезпеченням Excel та Multilab (Fourier), вихід на які реалізується через відповідні гіперпосилання. Також він містить влаштовані відео з демонстрацією технологій аналізу даних тощо. Зошит передбачає також відсутність паперової документації, файли з отриманими цифровими і графічними даними можуть бути в зручний спосіб збережені і надіслані для перевірки викладачем через електронну пошту або інтерактивний кабінет.

Висновки. Перед розробниками інтерактивних зошитів для лабораторного практикуму з фізики постає питання створення як інформаційного контенту, так і змісту складової, пов'язаної з аналізом і інтерпретацією отриманих результатів. Концепція даного програмного продукту розробляється з урахуванням кількох базових компонентів: ключових компетенцій майбутнього фахівця, визначених в освітньо-професійних програмах і освітньо-кваліфікаційних характеристиках, змісту навчальної дисципліни «Загальна фізика», можливостей типового програмного і аналогово-цифрового забезпечення на базі сучасних цифрових лабораторій.

Сучасне лабораторне обладнання відкриває перед студентами можливість не тільки якісного традиційного «натурного» лабораторного експерименту, а й дослідження поза його методами, в яких студенти самостійно вибирають дослідження, проектують його і виконують у міні групах, реалізуючи тим самим актуальне варіант проблемно- або (та) особистісно-орієнтованого навчання.

Література

1. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Physics [Електронний ресурс] // Tuning Educational Structures in Europe [сайт]. – Режим доступу http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/PHYSICS_FOR_WEBSITE.pdf (22.07.2013). – Назва з екрану.

2. TUNING Educational Structures in Europe [Електронний ресурс] // Tuning Educational Structures in Europe [сайт]. – Режим доступу <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html> (22.07.2013). – Назва з екрану.

3. Лабораторія МанЛаб [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.manlab.inhost.com.ua (22.11.2013). – Заголовок з екрану.

4. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентісний підхід) [Електронний ресурс] // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти : [офіційний сайт]. – Режим доступу: <http://iitzo.gov.ua/> (31.07.2013). – Заголовок з екрану.

5. Сліпухіна І. А. Деякі приклади використання програм візуалізації даних в лабораторному курсі фізики / І. А. Сліпухіна, Г. Ю. Лаванов, Я. Є. Терсков // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки: [зб. наук. праць / гол. ред. Носко М. та ін.]. – Чернівці: ЧДПУ, 2010. – Вип. 77. – С. 292-297.

6. Чернега П. І. Створення анімованих моделей з курсу фізики як елемент особистісно-орієнтованого навчання (на прикладі flash professional cs 5) / П. І. Чернега, І. А. Сліпухіна, Є. С. Поляєв // Інженерія програмного забезпечення. – К.: вид-во НАУ. – №3(7). – 2011. – С. 13-19.

7. Чернецький І. С. Місце і деякі можливості застосування аналізу відеозображень фізичних явищ у сучасному освітньому середовищі з вивчення фізики // І. С. Чернецький, І. А. Сліпухіна // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Ч. 1. – Вип. 77. – С. 107-113.

8. Чернецький І. С. Цифрові вимірювальні комплекси – засіб розвитку дослідницьких якостей суб'єктів пізнавальної діяльності / І. С. Чернецький, І. А. Сліпухіна, С. М. Меньяйлов // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 40: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Сиротюка. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 259-269.

References

1. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Physics [E-resource] // Tuning Educational Structures in Europe [official site]. – Access http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/PHYSICS_FOR_WEBSITE.pdf (22.07.2013). – Title screen.

2. TUNING Educational Structures in Europe [E-resource] // Tuning Educational Structures in Europe [official site]. – Access <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html> (22.07.2013). – Title screen.

3. Laboratory ManLab [E-resource]. – Access: www.manlab.inhost.com.ua (22.11.2013). – Title screen (ukr).

4. Guidelines to develop the components of education standards (competence approach) [E-resource] // Institute of Innovative Technology and Education: [official site]. – Access: <http://iitzo.gov.ua/> (31.07.2013). – Title screen (ukr).

5. Slipukhina I. (2010) Journal of Chernihiv State Pedagogical University. Shevchenko. Series: Teaching Science; 77 (320), pp.292-297 (ukr).
6. Chernega P. (2011) Software Engineering; 3 (40), pp.13-19 (ukr).
7. Chernetskyi I. (2008) Scientific notes. Series: Teaching Science: Sat. Science. etc. Part 1, Vol. 77 (212), pp. 107-113 (ukr).
8. Chernetskyi I. (2013) Scientific Journal of the National Pedagogical University .. M. P. Dragomanov. Series number 5. Teaching Science: realities and prospects. – Issue 40 (325) P. 259-269 (ukr).

Слипухина И. А.

ЛАБОРАТОРНЫЕ РАБОТЫ ПО КУРСУ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ФЛЕШ-ТЕТРАДЕЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассматриваются возможности компьютерно ориентированного лабораторного практикума по курсу общей физики для формирования и развития технологических компетенций студентов инженерных специальностей, роль и особенности создания контента интерактивной тетради, интегрированной с программами для анализа полученных экспериментальных данных.

Ключевые слова: компетентностный подход, лабораторный практикум, флэш-тетрадь, технологические компетенции.

Slipukhina I. A.

LAB COURSE OF GENERAL PHYSICS USING FLASH WRITING- BOOKS AS A MEANS OF CORE COMPETENCIES FOR FUTURE ENGINEERS

Flash lab notebook on general physics as a means to develop key competencies of future engineers. This article discusses the possibility of computer-based laboratory workshop on general physics for the formation and development of technological competencies engineering students and especially the role of interactive content creation notebooks, integrated programs for the analysis of the experimental data. Possibilities of educational equipment from leading manufacturers of educational technology «Phywe» (Germany), «Furier» (Israel), «Uchbova tehnika» (Ukraine, Rivne). These studies involving the use of appropriate software, for example, Multilab, Tracker, Data Point, Measure and more. The above mentioned laboratory can be successfully used the subjects' cognitive activities by flash notebooks, all of which can be downloaded to the user's terminal and has interactive features, hyperlinks, implanted examples of the results and implementation details of teaching and research. This notebook is integrated with the software Excel, Multilab, has arranged a video demonstration of data mining.

Keywords: competence approach, laboratory practical, flash book, technological competence.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ З ФІЗИКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Л. В. Слободянюк,

Державний заклад «Київський коледж зв'язку»

У статті розглядається варіант організації та проведення лабораторної роботи з теми «Перевірка законів послідовного та паралельного з'єднання провідників» з використанням комп'ютерних технологій.

У вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації виникла необхідність в адаптації викладачів до нових умов роботи, завдань та цілей, які швидко змінюються. Викладач уже не виступає в ролі доповідача, а стає для студентів швидше помічником, інструктором.

Комп'ютерне забезпечення актуальне при проведенні контролю та оцінюванні знань студентів під час виконання лабораторних робіт в умовах дефіциту часу на вивчення дисципліни.

Комп'ютерна лабораторна робота повинна мати дослідницький характер та вчити студентів новим навичкам і вмінню, що близькі до тих, які отримує експериментатор під час виконання звичайної лабораторної або практичної роботи.

Ключові слова: *контроль та оцінювання; комп'ютерні технології; лабораторна робота*

Постановка проблеми. Останнім часом посилилася увага до теорії оптимізації навчальних процесів у зв'язку із широким застосуванням інноваційних технологій у навчанні, що необхідно для отримання високоякісної освіти.

Активне впровадження інформаційних технологій в усі сфери діяльності суспільства торкнулося і системи освіти. У ВНЗ I-II рівнів акредитації назріла необхідність в адаптації викладачів до нових умов роботи, ролей і цілей, що швидко змінюються. Адже на занятті викладач уже не виступає в ролі розповідача, а стає для студентів швидше помічником та інструктором.

Аналіз останніх досліджень. На сьогоднішній день досліджено особливості використання педагогічних програмних засобів з фізики та розроблено їх класифікацію [2, 3], сформульовано окремі концептуальні положення щодо їх створення [4, 5], описано методичні особливості використання програмних засобів монофункціонального призначення [6] та електронних підручників із фізики у поєднанні з паперовими [7]. Використання комп'ютерних засобів на уроках фізики опрацьовано в роботах В. П. Муляр [8], Н. Л. Сосницької [9], С. М. Пастушенка [10], Т. М. Яценко [11], О. І. Денисенко [12] та ін.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті – дати варіант організації та проведення лабораторної роботи для студентів другого курсу на тему

«Перевірка законів послідовного та паралельного з'єднання провідників» з використанням комп'ютерних технологій.

Основна частина. Одним з найперспективніших напрямів використання інформаційних технологій у викладанні фізики є комп'ютерне моделювання процесів та явищ, спрямоване на підвищення оптимізації навчання. Використання комп'ютерних навчальних програм у навчальному процесі відбувається за такими напрямками:

- засіб індивідуалізації навчання – з допомогою завдань та індивідуальної роботи студента з комп'ютерними навчальними програмами досягаються більш значні успіхи у засвоєнні матеріалу, оскільки комп'ютер фіксує всі етапи його роботи, оцінює їх; викладач має змогу будь-коли проаналізувати його дії;

- джерело інформації – через комп'ютер можна отримувати величезну кількість інформації, яку викладач може використовувати в навчальному процесі, але комп'ютерна інформація не може замінити підручник, книгу, інші джерела знань;

- засіб контролю та оцінювання знань – для цього використовують тестові програми;

- засіб творчої діяльності студента – використання інформаційних технологій відкриває можливість фахового зростання, навчання.

Найбільш складним видом занять у навчальному процесі на базі інформаційних технологій, на мою думку, є лабораторна робота. Це пояснюється тим, що для лабораторної роботи недостатньо, щоб графічні символи на екрані монітора поводитися так, як за законами фізики мали б поводитися тіла, зображувані цими символами. Недостатньо і того, щоб модель певного явища була демонстраційно-наочною. Необхідно також, щоб студенти активно виконували роботу та набували експериментальних вмінь та обробки результатів експерименту.

Саме в цьому полягає основна складність створення таких робіт. Комп'ютерна лабораторна робота повинна мати дослідницький характер і прищеплювати студентам навички і вміння, близькі до тих, які здобуває експериментатор під час виконання звичайної лабораторної або практичної роботи.

Наприклад, при проведенні лабораторної роботи з теми «Перевірка законів послідовного та паралельного з'єднання провідників» вводимо й обґрунтовуємо закони послідовного та паралельного з'єднання провідників, показуємо їх застосування на практиці; розвиваємо навчально-пізнавальну діяльність студентів; формуємо пізнавальну, самоосвітню, інформаційну, комунікативну компетенції.

Для виконання роботи використовуємо кілька комплектів приладів, що складаються із джерел струму із заданим ЕРС, набору резисторів з різними опорам, амперметрів, вольтметрів, з'єднувальних провідників.

Використовуємо індивідуальну, групову та колективну форми роботи.

Заняття будемо так, щоб вісім студентів повторювали тему «Закон Ома для повного кола» з допомогою комп'ютерної програми й відповідали на

контрольні запитання (результати опитування викладач перевіряє з допомогою електронного журналу). Інші студенти щоб працювали в парах і проводили взаємоопитування за запропонованими викладачем питаннями (кожний із студентів відповідає на парні або непарні питання): що таке електричний струм; який напрям електричного струму; визначення сили струму, одиниці її вимірювання; що таке напруга, одиниці вимірювання; фізичний зміст опору, одиниці вимірювання; від чого залежить електричний опір провідника; сформулювати закон Ома для ділянки кола та повного кола; умови існування електричного струму; джерела струму.

Студенти, які бажають самостійно вивчати новий матеріал, сідають за комп'ютери й працюють із теоретичним матеріалом з заняття 1.9 [13].

Іншим студентам матеріал пояснює викладач, використовуючи збільшені малюнки із програми на центральному моніторі й даючи до них усні пояснення.

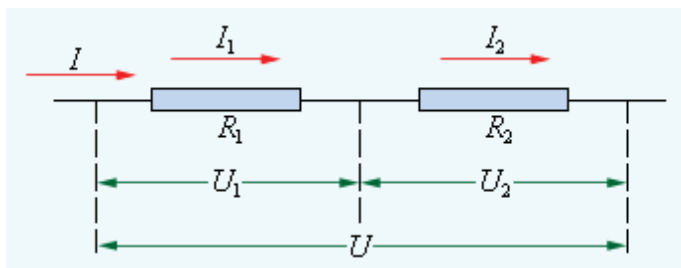


Рис. 1.9.1. Послідовне з'єднання провідників.

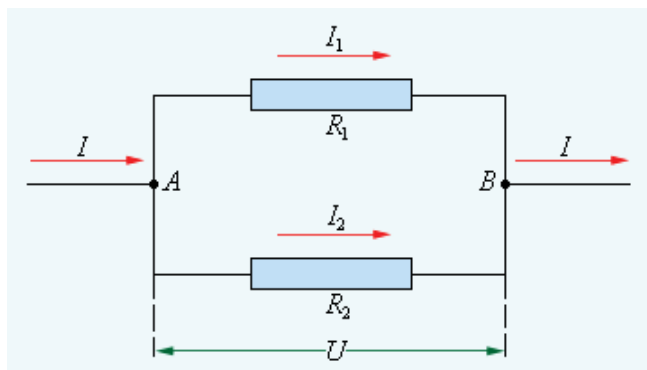


Рис. 1.9.2. Паралельне з'єднання провідників.

Провідники в електричних колах можуть з'єднуватися послідовно й паралельно.

Формули для послідовного й паралельного з'єднання провідників дозволяють у багатьох випадках розраховувати опір складного кола, що складаєть-

ся з багатьох резисторів. На рис. 1.9.3 наведений приклад такого складного кола й зазначена послідовність обчислень.

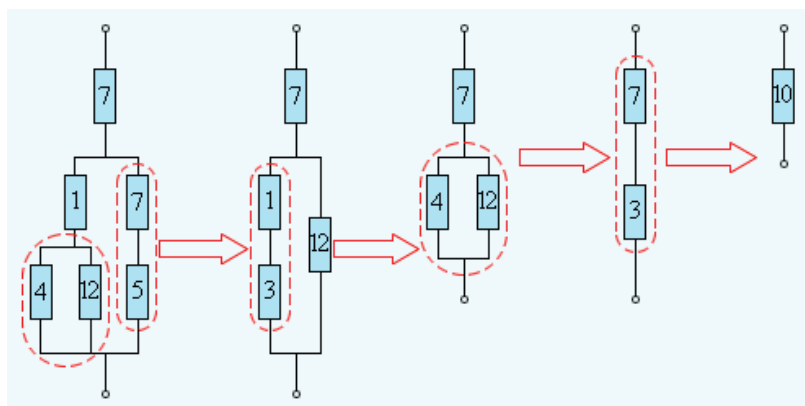
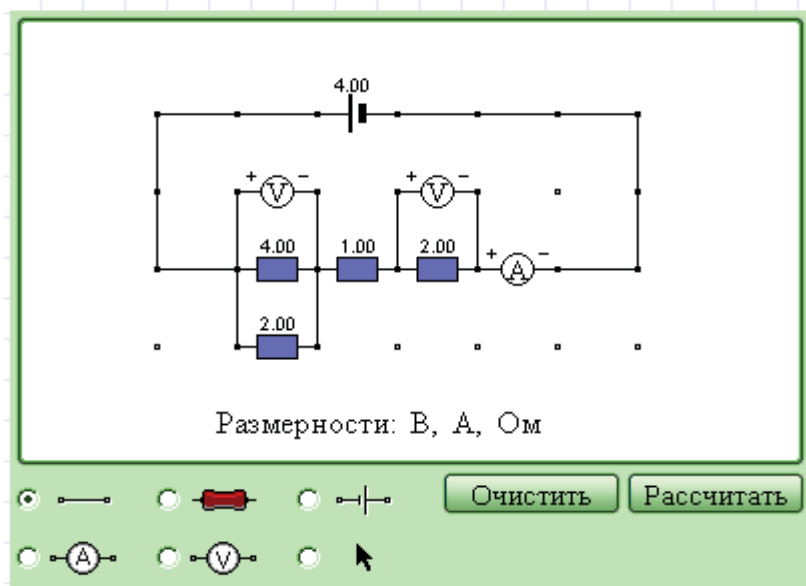


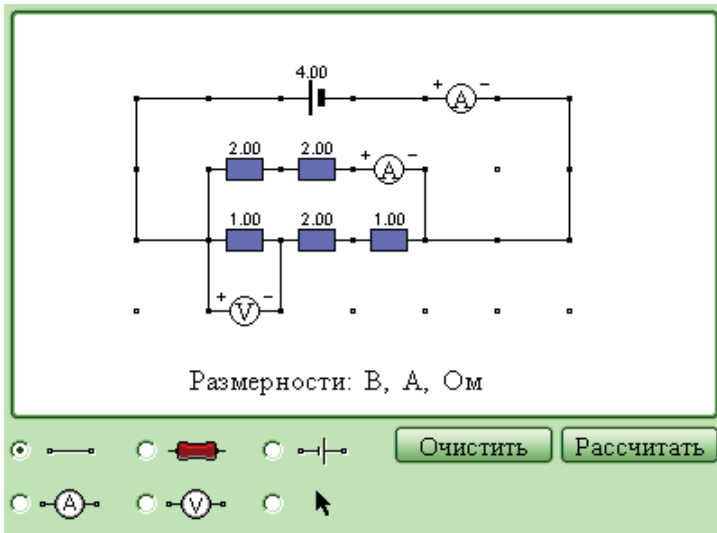
Рис. 1.9.3. Розрахунок опору складного кола. Опори всіх провідників зазначені в Омах (Ом).

Потім студенти міняються робочими місцями: ті студенти, які працювали за комп'ютерами, тепер об'єднуються в групи по 4 чоловіки, сідають за робочі столи, одержують схеми електричних кіл, розраховують їх і, зібравши відповідні кола, перевіряють отримані в ході розрахунків дані експериментально.

Група № 1



Група № 2

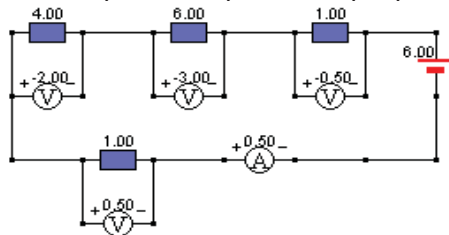


Ті студенти, які не працювали за комп'ютерами, тепер сідають до них: шестеро чоловік (по 2 за комп'ютером) на комп'ютерній моделі по черзі збирають по одній із запропонованих експериментальними групами схем, доповнюють необхідними для повного розрахунку кола вимірювальними приладами (вольтметрами й амперметрами), обчислюють їх і звіряють отримані дані з результати роботи експериментальних груп і своїх розрахунків.

Більш сильні з решти студенти (3-4 чоловіки) розв'язують запропоновані в програмі й обрані викладачем для цих студентів завдання, перевіряють отриману відповідь за допомогою комп'ютерного експерименту.

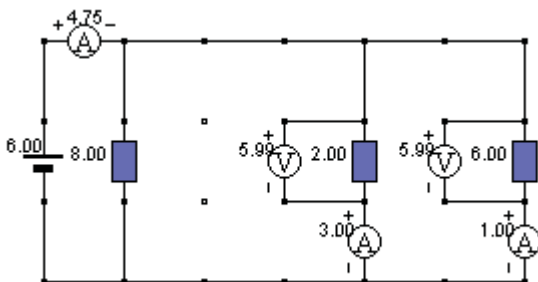
Завдання № 1

Чотири резистори з $R_1 = 4 \text{ Ом}$, $R_2 = 6 \text{ Ом}$, $R_3 = 1 \text{ Ом}$ і $R_4 = 1 \text{ Ом}$ підключені послідовно до джерела постійного струму. Амперметр, ввімкнений у коло, показує 0,5 А. Який струм покаже амперметр, якщо від'єднати четвертий резистор? Проведіть комп'ютерний експеримент і перевірте вашу відповідь.



Завдання № 2

До джерела постійного струму 6 В підключені паралельно три резистори $R_1 = 8 \text{ Ом}$, $R_2 = 2 \text{ Ом}$ і $R_3 = 6 \text{ Ом}$. Який струм протікає через резистор $R_1 = 8 \text{ Ом}$?



Проведіть комп'ютерний експеримент і перевірте вашу відповідь.

Більш слабкі студенти, що залишились, працюють у цей час за комп'ютерами над питаннями з правом вибору правильної відповіді й перевіряють результати своєї роботи з допомогою електронного журналу.

Питання № 1 [14].?

До трьох паралельно підключених резисторів $R = 3 \text{ Ом}$ четвертий такий же резистор підключили послідовно. Повний опір кола дорівнює:

А	Б	В	Г	Д
1 Ом	4/3 Ом	3/4 Ом	4 Ом	12 Ом

Питання № 2.

Два резистори з опором $R_1 = 5 \text{ Ом}$ і $R_2 = 10 \text{ Ом}$ з'єднані послідовно. Чому дорівнює відношення падінь напруги U_1/U_2 на цих резисторах?

А	Б	В	Г	Д
0,2	0,5	1	2	5

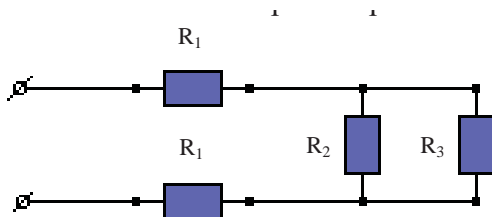
Питання № 3.

Сила струму на ділянці кола з послідовно з'єднаними резисторами з $R_1 = 2 \text{ Ом}$ і $R_2 = 8 \text{ Ом}$ дорівнює 0,5 А. Спадання напруги на кожному опорі

А	Б	В	Г	Д
$U_1 = 2\text{В},$ $U_2 = 4\text{В}$	$U_1 = 4\text{В},$ $U_2 = 1\text{В}$	$U_1 = 1\text{В},$ $U_2 = 4\text{В}$	$U_1 = 4\text{В},$ $U_2 = 2\text{В}$	$U_1 = 0,5\text{В},$ $U_2 = 1\text{В}$

Питання № 4.

Визначте загальний опір електричного кола. $R_1 = 2 \text{ Ом}$, $R_2 = 3 \text{ Ом}$, $R_3 = 6 \text{ Ом}$.



А	Б	В	Г
4 Ом	6 Ом	13 Ом	20 Ом

При підведенні підсумків за два види робіт (проведення комп'ютерного експерименту та розрахунки) викладач виставляє студентам результуючі бали за заняття; для самостійної роботи вдома пропонується вивчити § 9,10; виконати впр.9 (1 – 4) [1].

Висновки. Для викладання курсу фізики комп'ютерна підтримка особливо актуальна, оскільки істотно розширює можливості традиційної методики виконання лабораторних робіт, проведення фізичного експерименту, навчання розв'язувати фізичні задачі з використанням тренажерів, проведення контролю та оцінювання знань. Використання комп'ютерів на заняттях фізики перетворює їх у справжній творчий процес, дозволяє реалізувати принципи розвивального навчання. На мою думку, курс фізики ВНЗ I-II рівня акредитації майбутніх десятиліть базуватиметься на професійно розробленій комп'ютерній підтримці. Приклад тому – уже існуючі електронні підручники з фізики, орієнтовані на індивідуального користувача: «Фізика в картинках», «С1: Репетитор», «Відкрита фізика» фірми «Фізикон» й інші розробки, виконані на оптичних дисках.

Література

1. Бар'яхтар В.Г. Фізика. 11 клас. Академічний рівень. Профільний рівень: Підручник для загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Бар'яхтар, Ф.Я. Божинова, М.М. Кірюхін, О.О. Кірюхіна. – 2-е вид., випр. і доп. – Х.: видавництво «Ранок», 2012. – 320 с.: іл.
2. Волинський В. Класифікація комп'ютерних програмно-педагогічних засобів навчання // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 4. – С. 42 – 46.
3. Желюк О. Педагогічні програмні засоби в навчальному курсі фізики // Фізика та астрономія в школі. – 2002. – № 1. – С. 28-29.
4. Бугайов О.І. Програмно-методичний комплекс «Фізика-7» // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №5-6. – С. 146-148.
5. Бугайов О.І., Головка М.В., Коваль В.С. Програмно-методичний комплекс «Фізика-8» // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 5. – С. 22 – 27.

6. Бригинець В., Подласов С., Холмська Г. Електронний навчальний посібник з розв'язування фізичних задач // Фізика та астрономія в школі. – 2001. – № 2. – С. 31 – 33.

7. Мисловська С. Новий підручник «Фізика-7»+комп'ютер» приведе до зміни технології навчання // Фізика та астрономія в школі. – 2004. – №5. – С. 16 – 19.

8. Муляр В. П. Засоби інформаційних технологій у вивченні питань квантової фізики в середній школі : дис. канд. пед. наук, 1998. – 250 с.

9. Сосницька Н. Л. Удосконалення навчального експерименту з хвильової оптики засобами нових інформаційних технологій : дис. канд. пед. наук, 1992. – 272 с.

10. Пастушенко С. М. Нові технології навчання фізики в технічному університеті // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : сер.5: Пед. науки: реалії та перспективи. – Вип.22: 36. наук. праць / За ред. В. П. Сергієнка. – К.: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 582 с. (с.350 – 354).

11. Яценко Т. Н. Управление учебной деятельностью школьников с использованием персональных компьютеров (на материале изучения физической оптики) : дис. канд. пед. наук, 1998. – 269 с.

12. Денисенко О. І. Застосування комп'ютерної техніки при викладанні фізики // Теорія і методика навчання математики, фізики, інформатики : зб. наук. праць. – Вип. 3: 3 т. – Кривий Ріг: вид. відділ НметАУ, 2003. – Т. 2: Теорія і методика навчання фізики. – С. 108-110.

13. Физикон «Открытая физика». Полный медиа-курс для средних школ / Под редакцией И. П. Козела. – Долгопрудный: ООО «Физикон», 2002.

14. Фізика. Комплексне видання / М. О. Альошина, Г. С. Богданова, Ф. Я. Божинова, Л. А. Кирик, Ю. А. Соколович. – 4-те вид., перероб. і доп. – К.: Літера ЛТД, 2013. – 336 с. – (Зовнішнє незалежне оцінювання).

References

1. Baryakhtar V. H. Fizyka. 11 klas. Akademichnyi riven'. Profilnyi riven': Pidruchnyk dlya zahal'noosvit. navch. zakl. / V. H. Baryakhtar, F. Ya. Bozhynova, M. M. Kiryukhin, O. O. Kiryukhina. – 2-e vyd., vypr. i dop. – H.: Vydavnytstvo «Ranok», 2012. – 320 s.: il.

2. Volyns'kyi V. Klasyfikatsia kompyuternykh programno-pedahohichnykh zasobiv navchannya // Fizyka ta astronomiya v shkoli. – 2005. – № 4. – S. 42-46.

3. Zheliuk O. Pedahohichni prohramny zasoby v navchal'nomu kursy fizyky // Fizyka ta astronomia v shkoli. – 2002. – №1. – S.28-29.

4. Buhaov O. I. Prohramno-metodychnyi kompleks «Fizyka-7» // Dyrektor shkoly, litseu, himnazii. – 2003. – №5 – 6. – S.146-148.

5. Buhaov O. I., holovko M. V., Koval' V. S. Prohramno-metodychnyi kompleks «Fizyka-8» // Fizyka ta astronomia v shkoli. – 2005 – №5 – С.22-27.

6. Bryhynets V., Podlasov S., Holms'ka H. Elektronnyi navchal'nyi posibnyk z rozvyazuvannya fizychnykh zadach // Fizyka ta astronomia v shkoli. – 2001. – №2. – S.31-33.

7. Myslovs'ka S. Novyi pidruchnyk «Fizyka-7»+kompyuter» pryvede do zminy tehnolohii navchannya // Fizyka ta astronomiya v shkoli. – 2004. – №5. S.16-19.
8. Mulyar V.P. Zasoby informatsiynykh tekhnolohiy u vyvchenni pytan' kvantovoi fizyky v seredniy shkoli: Dys. kand. ped. nauk, 1998 – 250s.
9. Sosnytska N.L. Udoskonalennya navchal'noho eksperymentu z hvyliovoi optyky zasobamy informatsiynykh tekhnolohiy: Dys. kand. ped. nauk, 1992 – 272s.
10. Pastushenko S.M. Novi tekhnolohii navchanna fizyky v technichnomu universyteti // Nauk. chasopys NPU im. M.P. Drahomanova : Ser.5:Ped.nauky: realii ta perspektyvy. – Vyp.22: Zb.nauk.prac' /Za red. V.P. Serhienka. – K.: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova, 2010. – 582 s. (s.350-354).
11. Yatsenko T.N. Upravlenie uchebnoiu deiatel'nostyu shkol'nikov s ispol'zovaniem personal'nykh kompyuterov (na materiale izuchenia fizicheskoi optiki): Dis. kand. ped. nauk, 1998 – 269s.
12. Denysenko O.I. Zastosuvannya kompyuternoï tekhniki pry vykladanni fizyky // Teoria i metodyka navchannya matematyka, fizyka, informatyka: Zb. nauk. prats'. – Vyp. 3: 3t. – Kryvyi Rih: Vyd. Viddil NmetAU, 2003. – T.2: Teoria i metodyka navchannya fizyky. –s.108-110.
13. Fizikon «Otkrytaya fizika».Polnyi media-kurs dlya srednikh shkol / Pod redaktsiei I.P. Kozela – Dolgoprudnyi: OOO «Fizikon», 2002.
14. Fizyka. Kompleksne vydannya / M.O. Alyoshyna, H.S. Bohdanova, F. Ya. Bozhynova, L.A. Kirik, Yu.A.Sokolovych. – 4-te vyd., pererob. i dop. – K.: Litera LTD, 2013. – 336 s. – (Zovnishnye nezalezhne otsynuyannya).

Слободянюк Л. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ФИЗИКЕ В ОУЗ I-II УРОВНЕЙ АККРЕДИТАЦИИ

В статье рассматривается вариант организации и проведения лабораторной работы по теме «Проверка законов последовательного и параллельного соединений проводников» с использованием компьютерных технологий.

В высших учебных заведениях I-II уровня аккредитации возникла необходимость в адаптации преподавателей к новым условиям работы, задачам и целям, которые быстро меняются. Преподаватель уже не выступает в роли рассказчика, а становится для студентов скорее помощником, инструктором.

Компьютерная поддержка актуальна при проведении контроля и оценивания знаний студентов во время выполнения лабораторных работ в условиях дефицита времени на изучение предмета.

Компьютерная лабораторная работа должна иметь исследовательский характер и прививать студентам навыки и умения, близкие к тем, которые получает экспериментатор во время выполнения обычной лабораторной или практической работы.

Ключевые слова: контроль и оценивание; компьютерные технологии; лабораторная работа

THE USAGE OF THE ELECTRONIC TEXTBOOKS FOR THE CONTROL AND THE EVALUATION OF THE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN PHYSICS AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT OF THE I-II ACCREDITATION LEVELS

In the article the variant of organization and realization of laboratory work is examined on the topic «Verification of laws of successive and parallel connections of explorers» with the help of the computer technologies.

There is a necessity in teachers adaptation to the new conditions of work, roles and aims which are changing quickly in high educational establishments of the I – II levels of accreditation. The teacher is not a teller anymore, they better become helpers and instructors for the students.

Computer support is actual in carrying out the control and evaluation of the knowledge of students while their completing the laboratory tests under condition of deficit of time on the study of object.

Computer laboratory test must have research character and provide students skills and abilities, near to those that is got by an experimenter during implementation of ordinary laboratory or practical work.

Keywords: control and evaluation; computer technologies; laboratory work

УДК 371.671(075.3)

ДИДАКТИЧНИЙ ТА МЕТОДИЧНИЙ КРИТЕРІЙ ЯКІСНОГО ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ ДЛЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

I. I. Смагін,

*доктор педагогічних наук, проректор з наукової роботи,
Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,
e-mail: igsmagin@gmail.com*

У статті розглядається підхід до оцінювання функціональної ефективності шкільних підручників з історії з позицій вимог освітніх систем навчальних предметів. Зроблено висновок про доцільність використання запропонованого підходу авторами навчальної літератури та експертами під час апробації навчальної літератури в педагогічній практиці.

Ключові слова: підручник, функціональна ефективність підручника.

Постановка проблеми. Удосконалення якості шкільних підручників з історії для старшокласників є дієвим засобом поліпшення суспільствознавчої освіти учнів. Якість навчальної книги можливо визначити шляхом оцінюван-

ня її функціональної ефективності в межах освітньої системи навчального предмета. Актуальність цієї роботи обґрунтовується й тим, що для старших класів 11-річної школи необхідно створювати навчальну літературу на сучасних наукових засадах, які враховують насамперед вимоги компетентісно спрямованого навчання, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів у навчанні тощо [1, с. 160]. Натомість чинна система критеріїв і показників оцінювання, що пропонується експертам під час апробації як рукописів підручників, так і готових навчальних книг, на нашу думку, неповно визначає ці засади і потребує удосконалення.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз історико-педагогічної, історико-методичної, психолого-педагогічної літератури і дисертаційних досліджень проблематики підручників із шкільних суспільствознавчих предметів свідчить про те, що, незважаючи на низку праць, які стосуються теоретичних основ побудови такої навчальної книги, методики її використання в навчальному процесі (С. Агібалова, Б. Андрусишин, М. Арцишевська, Р. Арцишевський, Т. Бакка, К. Баханов, В. Бернадський, Л. Бущик, В. Власов, Ш. Ганелін, А. Гуз, Н. Гупан, Г. Донської, П. Єрик, Ф. Коровкін, Л. Кулікова, Т. Ладиченко, М. Лисенко, Ю. Малієнко, П. Мороз, О. Наровлянський, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол, В. Сотниченко, В. Степанков, О. Удод, Г. Фрейман, Т. Чубукова та ін.), оцінювання функціональної ефективності підручників з історії потребує додаткового розгляду.

Формулювання мети статті. Метою нашої статті є визначення показників дидактичного та методичного критеріїв оцінювання функціональної ефективності сучасних підручників з історії для старших класів загальноосвітніх шкіл.

Основна частина. Спроба визначити критерії якісного підручника повинна здійснюватися з урахуванням розуміння, що підручник є науково-методичним інноваційним продуктом, який уособлює в собі основні типологічні й видові особливості державної системи освіти та відповідної освітньої системи навчального предмета [2].

Як засіб навчання і носій його змісту підручник яскраво відображає основні характерні риси конкретної системи освіти, серед яких дослідники виокремлюють два основних типи: централізовану і децентралізовану.

Централізована система освіти характеризується єдиним центром державної освітньої політики, розгалуженою системою нормативно-правових актів що регламентують переважну більшість відносин в освіті і підручникотворенні, чіткою вертикаллю органів, що долучені до підручникотворення (наприклад, у сучасній Україні: обласні інститути ППО, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНУ, НАПН, МОНУ), контрольованою й уніфікованою стандартами і правилами системою підготовки і перепідготовки педагогів, котрі реалізують зміст освіти, формуванням змісту освіти переважно через державне замовлення, яке матеріалізується в державних стандартах та навчальних програмах. Держава здійснює контроль за підручникотворенням

шляхом встановлення санітарно-гігієнічних норм, поліграфічних стандартів, впровадження інституту грифування навчальної книги на відповідність державним вимогам, організації процесу творення книги та контролю за цим процесом, експертизи та апробації навчальної літератури, шляхом бюджетного фінансування книговидавання, державним фінансовим контролем тощо. Відхилення від вимог стандарту і програм, вихід за прийняті в галузевій науці положення роблять підручник неконкурентноздатним на етапі державної експертизи та наступної легітимації, що здійснюється шляхом грифування і подальшого державного фінансування випуску накладу книги.

За таких умов шкільний підручник із суспільствознавства є результатом переважно державного замовлення, книгою, що «вписується» у значний обсяг нормативних вимог та за змістом і спрямованістю відповідає параметрам державної політики, панівної ідеології та уніфікованої методики навчання. «Споживачі» освіти підлаштовуються під запропонований формат подачі навчального матеріалу. Зрозуміло, що книга має враховувати вікові й психологічні особливості учнів та вимоги до основних форм навчання (за новим стандартом – урок і практичне заняття).

Децентралізована система освіти передбачає можливості встановлення основних параметрів (чого навчати, який зміст засвоювати, як навчати тощо) територіальним самоврядним одиницям, окремим навчальним закладам, громаді, яка може впливати на формування регіональної (територіальної) освітньої політики. За такого підходу (досвід СРСР 20-х років) виникає різноманіття навчальних книг за типом, формою, спрямованістю і змістом, які можуть конкурувати між собою і боротися за споживача освітніх послуг.

Саме за таких умов є доцільним і реально необхідним існування особистісно спрямованої парадигми освітньої діяльності, де зміст освіти є не зовні нормативно заданою величиною, а виявляється як внутрішній потенціал дитини, що потребує від педагога вивчення і супроводу у процесі розвитку та пошуку особистісних смислів. За такого підходу освітні стандарти, програми, нормативно визначені пріоритети недоцільні або відступають на задній план. На передньому – конкретна особистість з її життєтворчим потенціалом, внутрішніми смислами, переживаннями, мотивами тощо. Ця парадигма навчання спрямована не на пристосування людини до зовнішнього середовища, а на розкриття її сутнісних сил і внутрішнього потенціалу.

Зазначений підхід до освітньої діяльності відповідає викликам доби постмодерну і доцільний в умовах розвиненого громадянського суспільства та правової держави. Крім того, за умов децентралізації освіти, можуть існувати і такі освітні системи, які не передбачають використання уніфікованого підручника, оскільки орієнтуються на максимальну індивідуалізацію навчання (наприклад, Вальдорфська педагогіка, система Монтессорі тощо).

Очевидно, що підручник як засіб навчання і носій його змісту у двох розглянутих системах освіти чи у різних варіантах їх поєднання буде абсолютно різним.

Отже, основна вимога до ефективності навчальної книги – її відповідність параметрам державної системи освіти та освітньої системи навчального предмета.

Підручник як основне навчальне видання із систематизованим викладом змісту навчального предмета, що відповідає офіційно затвердженій навчальній програмі, використовується в межах освітньої системи навчального предмета. Параметри цієї системи створюють організаційно-педагогічні, дидактичні, методичні умови навчання, які впливають на формування наукового змісту предмета, на суспільне, політичне та соціально-економічне замовлення на якість освіти з предмета, на вимоги навчальних планів і навчальних програм до змісту предмета та ін.

Зазначена освітня система задає специфічний тип підручника і програмно-методичного забезпечення загалом. Підручник з історії або з правознавства повинен, з урахуванням предметно-наукових, психолого-дидактичних, методичних, гігієнічних і поліграфічних вимог до нього, забезпечити реалізацію унормованого змісту освіти задля досягнення нормативно сформульованої мети.

Нами було визначено 5 критеріїв функціональної ефективності сучасних підручників з історії для старшокласників у межах освітніх систем відповідних навчальних предметів:

- відповідність змісту і виховної спрямованості підручника державним вимогам до навчального предмета;
- предметно-наукова відповідність змісту підручника вимогам освітньої системи навчального предмета;
- дидактична відповідність підручника вимогам освітньої системи навчального предмета;
- методична відповідність підручника вимогам освітньої системи навчального предмета;
- поліграфічна і гігієнічна відповідність підручника вимогам освітньої системи навчального предмета.

Зрозуміло, що виявляється той чи інший критерій у конкретних показниках.

Щодо дидактичної відповідності підручника вимогам, то цей критерій має систему показників. Так, вимога доступності змістового наповнення підручника означає відповідність його рівню розвитку учнів, їхній попередній загальноосвітній підготовці і життєвому досвіду. Рівень доступності має бути таким, щоб учень міг успішно користуватися підручником для самостійного навчання. Також необхідно звернути увагу на вичерпність пояснень, наявність достатньої кількості прикладів, ілюстрацій, на чіткість і зрозумілість мови підручника. Авторам не слід зловживати складними синтаксичними конструкціями, що містять велику кількість слів.

Тексти підручника мають поєднувати ознаки наукового і науково-популярного стилів, містити інформаційний та емоційно-ціннісний компоненти

змісту. Важливою є діалогічність текстів підручника, побудова їх у формі бесіди з учнем, наявність звернень до читача, риторичних запитань тощо, що сприяє залученню школярів до активної роботи з навчальним матеріалом і спонукає до власних суджень, висновків, міркувань тощо.

При цьому слід звертати увагу на використання можливостей навчального змісту для позитивного впливу на формування почуття патріотизму, національної самосвідомості, інших моральних якостей особистості, її поглядів, переконань, гуманістичних цінностей, життєвих пріоритетів.

Уміщені завдання (запитання, вправи, задачі та ін.) повинні бути достатніми для досягнення передбачених навчальною програмою освітніх результатів; можливостей для здійснення диференційованого навчання; раціонального поєднання завдань репродуктивного і творчого характеру; їх внеску в розвиток умінь вчитися; утворення ними у їх сукупності дидактично доцільної системи.

Показниками дидактичної відповідності підручника вимогам освітньої системи нами визначені такі:

- відповідність рівню профілізації (стандарт, академічний, профільний) (за вимогами програми);
- відповідність підручника вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та навчальної програми з предмета щодо змісту і структури;
- врахування авторами поєднання особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання;
- виконання підручником інформаційної, систематизуючої, стимулюючої, виховної, розвивальної, координаційної, самоосвітньої функцій та функцій закріплення матеріалу і самоконтролю;
- чіткість у методах викладення навчального матеріалу (індуктивний, дедуктивний, поєднання обох);
- доступність навчального матеріалу;
- співвідносність розділів посібника, параграфів з одиницями навчального часу (параграф – це закінчена норма засвоєння навчального матеріалу обсягом на один урок);
- структурна рівномірність частин підручника на основі показника нерівномірності;
- ефективна рубрикація параграфу;
- вимога щодо рівності обсягу параграфів у межах навчальної глави;
- наявність орієнтаційної та інструктивно-методичної передмови;
- наявність пояснення способів користування підручником для учнів і вчителів (у вступі чи передмові);
- наявність післямови: предметної або інструктивно-методичної;
- використання таблиць як важливого елементу апарату організації засвоєння;
- наявність показників: предметного, алфавітного;

- наявність словника і бібліографії;
- зрозумілість, образність та емоційність мови викладу навчального матеріалу;
- дидактична доцільність системи завдань до навчального матеріалу підручника;
- наявність системи різнорівневих завдань до навчального матеріалу підручника і можливість їх вибору учнями та вчителями;
- наявність у навчальних матеріалах підручника різноманітних видів навчальної діяльності: вправ, практичних завдань, ігор, опитувань, проектів;
- наявність завдань до параграфів підручника для організації групової, парної, індивідуальної роботи учнів з обов'язковою презентацією результатів роботи класу;
- придатність підручника для організації самоосвіти учнів.

Методичний критерій функціональної відповідності підручника вимогам освітньої системи предмета, виходячи з вимог навчальної програми та з результатів нашого вивчення методичних засад підручникотворення, виявляється в таких показниках:

- пояснення авторами запропонованих ними у підручнику методів навчальної роботи;
- можливість використання підручника під час застосування активних методів навчання;
- можливість використання підручника під час застосування інтерактивних методів навчання;
- побудова змісту і структури параграфів книги за принципами компетентісно спрямованого навчання;
- спрямованість матеріалів підручника на формування складових історичної предметної компетентності (хронологічна, просторова, інформаційна, мовленнєва, логічна та аксіологічна);
- спрямованість матеріалів підручника на формування міжпредметних та ключових компетентностей учнів;
- сприяння матеріалів підручника формуванню критичного мислення учнів на основі вправ на: порівняння, вибіркового аналізу, розпізнавання та виділення головного, встановлення взаємозв'язку, групування, класифікацію, узагальнення та систематизацію;
- наявність у підручнику питань (завдань) для забезпечення: репродуктивної, творчої, емоційно-ціннісної, рефлексивної діяльності учнів;
- наявність у підручнику ілюстрацій, які безпосередньо розкривають властивості предмета пізнання і замінюють словесний текст, які беруть участь у розкритті предмета пізнання нарівні з текстом і які обслуговують текст;
- формування змістом навчального матеріалу, методичним апаратом підручника інтересу до історії.

Висновки. Отже, запропонований підхід дає можливість рекомендувати сучасним авторам навчальних книг з історії, методистам, учителям-практикам дієвий спосіб оцінювання функціональної ефективності відповідності

рукопису навчальної книги або посібника, який апробується, вимогам чинної освітньої системи навчальних предметів історія України та всесвітня історія і дає змогу оцінити кожний підручник у порівнянні з іншими як за конкретними критеріями, так і в цілому.

Література

1. Пометун О. Шкільний підручник з історії : ознаки нового покоління / О. Пометун // Проблеми сучасного підручника [Зб. наук. праць] / Редкол. / В.М. Мадзігон (гол.ред.). – К. : Педагогічна думка, 2000. – [Вип. 4]. – С. 159-166.
2. Смагин І. Методологічні засади аналізу теорії і практики шкільного підручникотворення з суспільствознавчих навчальних предметів / Ігор Смагин [Електронний ресурс] // Народна освіта. – 2009. – №2 (8). – Режим доступу до журналу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>.

References

1. Pometun O. Shkilnyi pidruchnyk z istorii : oznaky novoho pokolinnia [History Textbooks: signs of a new generation] (2000) Problems of a modern textbook. Collection of scientific papers; 4, pp. 159-166.
2. Smagin I. Metodolohichni zasady analizu teorii i praktyky shkilnoho pidruchnykotvorennia z suspilstvoznavchych navchalnykh predmetiv [Methodological analysis of the foundations of the theory and practice of school textbooks on social science subjects] (2009) Public Education; 2(8), available in the electronic resource: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/>.

Смагин И. И.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ КРИТЕРИИ КАЧЕСТВЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматривается подход к оценке функциональной эффективности школьных учебников по истории с позиций требований образовательных систем учебных предметов. Сделан вывод о целесообразности использования предложенного подхода авторами учебной литературы и экспертами во время апробации учебной литературы в педагогической практике.

Ключевые слова: учебник, функциональная эффективность учебника.

Smagin I. I.

DIDACTIC AND METHODOLOGICAL CRITERIA QUALITATIVELY HISTORY TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

The article proposes an approach to evaluation of the functional efficiency of school textbooks in history from the standpoint of the requirements of the

educational systems of school subjects. It is noted that the current system of criteria and indicators for evaluating textbooks offered by experts incompletely defines modern training requirements and needs improvement.

Trying to define the criteria of quality manual must be with the understanding that the textbook is a scientific and methodical innovative product that represents a major typological and specific features of the public education system and relevant educational system of school discipline

The author offers markers for didactic and methodological criteria for evaluating the functional efficiency of modern history textbooks for senior secondary schools.

The conclusion about the feasibility of using the proposed approach by the authors of textbooks and experts during the validation study of literature in teaching practice.

Keywords: *textbook, textbook functional efficiency.*

УДК 372.882:821.161.1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ БИОГРАФИЧЕСКИХ СТАТЕЙ В УЧЕБНИКАХ ПО ИНТЕГРИРОВАННОМУ КУРСУ «ЛИТЕРАТУРА (РУССКАЯ И МИРОВАЯ)» С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В. В. Снегирева,

кандидат педагогических наук,

старший научный сотрудник лаборатории

обучения русскому языку и языкам других этнических меньшинств,

Институт педагогики НАПН Украины

e-mail: v_snegiriova@i.ua

В статье рассматривается теоретическая база разработки в учебниках по интегрированному курсу литературы биографических статей о писателях с позиций культурологического подхода.

Ключевые слова: *биография писателя, личность, культура, литература, художественное произведение, интегрированный курс, культурологический подход, контекст, концепт, концептосфера.*

Постановка проблемы. Каждое литературное произведение отражает личность писателя или поэта, выражает авторскую позицию. Без ее усвоения невозможно полноценное восприятие школьниками художественного текста. Услышать голос писателя, увидеть своеобразие его личности, харак-

тера и судьбы, объяснить эстетические и исторические взгляды художника помогает изучение его биографии. Уроки по изучению биографии писателя – это своеобразная психологическая и эстетическая подготовка к изучению художественного текста. К. Паустовский в «Книге скитаний» писал: «Каждая написанная книга является как бы ядром некоей отбушевавшей в человеке туманности, звездой, которая родилась из этой туманности и приобретает свой собственный свет. Может быть, только одну сотую нашей жизни мы вводим в тесные границы наших книг» [15]. Очевидно, одна из задач школьного изучения биографии писателя состоит в том, чтобы показать, как и какие впечатления жизни и искусства переплавляются художником в его произведении.

Вопрос о том, какое место должна занимать биография в школьном изучении литературы, является объектом пристального внимания и споров педагогов-словесников и методистов. Традиция изучения писательских биографий как средства воспитания человека и гражданина сложилась еще в XIX веке. Помимо своей дидактической направленности, биография служит своеобразным ключом к творчеству писателя, с ее помощью можно провести более полный анализ изучаемого произведения. Поэтому еще одна из целей изучения писательских биографий – установление взаимосвязи между жизнью писателя и его произведениями. Такой подход способствует более глубокому восприятию текста анализируемого произведения и является важнейшим элементом постижения его сути, что доказали труды ученых-методистов Г. Беленького, Г. Бочарова, В. Голубкова, И. Каплана, Т. Курдюмовой, С. Леонова, Н. Молдавской, В. Никольского.

Идея о том, что при изучении писательских биографий решается целый комплекс воспитательно-образовательных задач, актуальна в работах методистов В. Дробота, С. Ефремова, В. Маранцмана, Т. Чирковской, П. Хропко и др.

Взросший в условиях модернизации образования интерес к личности ставит перед современной методикой ряд проблем. Теоретические положения отечественных методистов, считающих целью литературного образования приобщение учащихся к богатствам отечественной и мировой классики и воспитание на этой основе «человека культуры», обусловлены стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. При этом литература выступает как средство интерпретации человеческой культуры и ментальности.

Культурологический подход – один из самых перспективных подходов современного изучения литературы – предполагает изучение творчества писателя или поэта в контексте истории, литературы, культуры и быта его времени. Этот контекст создается благодаря привлечению произведений изобразительного и декоративно-прикладного искусства, редких книг, рукописей, документов, произведений мемуарной литературы, живописных полотен и музыкальных произведений, изучению работ последних десятилетий по творчеству того или иного писателя, дополняющих и углубляющих наше представление о мастере художественного слова и его времени.

Анализ последних исследований. Теоретической основой содержания культурологического подхода к изучению литературного произведения являются научные положения, изложенные в работах Библера [2], Г. Гачева [4], А. Лосева [10], Д. Лихачева [8, 9], Ю. Лотмана [11], В. Проппа и др. о диалектическом единстве культуры и художественного произведения: произведение рассматривается как феномен культуры, а культура – как среда, контекст возникновения и существования произведения; о том, что каждое художественное произведение содержит в себе некий эстетический идеал, представляющий главные человеческие ценности (мировоззренческие, духовно-нравственные, эстетические), сформировавшиеся в результате пребывания личности в конкретном культурно-историческом пространстве и времени.

В школах Украины с русским языком обучения функционирует интегрированный курс «Литература (русская и мировая)», который имеет ярко выраженную культурологическую направленность. Ее реализация, согласно действующей программе курса, осуществляется «посредством привлечения при изучении программных произведений сведений историко-культурного и социокультурного характера, позволяющих учащимся глубже осмысливать изменения, происходящие в литературе, оценивать выдающиеся художественные явления как неотъемлемую часть культуры в целом» [7]. В программе курса отводится значительное место для изучения русской литературы во взаимосвязях с литературой других народов, что позволяет школьникам успешно усваивать общечеловеческий смысл и национальное своеобразие каждого изучаемого произведения. Программные произведения рассматриваются также в широком контексте с другими видами искусств – музыкой, театром, кино, изобразительным искусством. Все эти методические рекомендации вынесены в рубрику «Контекст изучения», которая нацеливает учителя на погружение школьника в мир культуры посредством воспроизведения культурной среды изучаемого произведения, обучение языку, коду культуры, использование межпредметных связей, активное внедрение в учебный процесс приемов сопоставления, обобщения, интегрированных форм обучения.

Формулировка целей статьи. Целью предлагаемой статьи является определение теоретической базы разработки в учебниках по интегрированному курсу литературы биографических статей о писателях с позиций культурологического подхода.

Основная часть. В чем значение и задачи биографической статьи о писателе как «человеке культуры»? Она должна дать картину формирования личности художника как представителя своего времени и определенной эпохи. Подбирая и обрабатывая материал для такой статьи, автор учебника обязан показать, как соотносится деятельность писателя с историческими традициями нации, в какой степени отразились в его личности своеобразие народа, его духовный, психологический склад, национальная специфика. Должное место в биографической статье должна занимать характеристика среды, в

которой находился писатель, его современников и – еще шире – его эпохи. Как отмечал Б. Мейлах, «типологическое» освещение личности писателя должно сочетаться с важнейшей задачей изучения ее неповторимого своеобразия. В биографии писателя должна освещаться не эпоха сама по себе, не хроника событий как таковая или как внешняя канва, а индивидуальная особенность отражения в мировоззрении данного писателя закономерностей действительности, своеобразие его откликов на процессы и явления эпохи» [13].

Культурологическая модель биографии писателя предполагает осмысление ее понятийного аппарата. Наиболее используемой дефиницией культурологической парадигмы является концепт, «знаменательный образ, который отражает фрагмент национальной картины мира, обобщенный в слове» [14]. Концепт – стержневой термин лингвокультурологии (или культурологической лингвистики); он является воплощением в слове ценностей культуры народа, результатом сочетания лексического значения слова с социальным, историческим опытом конкретного «концептоносителя» (Д. Лихачев).

В текстах лингвокультурологических исследований концепт имеет разные названия: «экзистенциальные смыслы», «предельные понятия», «лингвокультурные концепты», «культурные концепты» [16]. Рассматривая особенности культурологического подхода в изучении литературы, мы обратились к термину «культурный концепт». Ю. Степанов [17] определяет культурный концепт как ментальное образование, ступок культурной среды в сознании человека.

Концепты классифицируют по-разному. Так, А. Гуревич разделяет лингвокультурные концепты на философские категории, которые он называет универсальными категориями культуры (время, пространство, причина, изменение, движение), и социальные категории (свобода, право, справедливость, труд, богатство, собственность) [5]. В. Маслова считает целесообразным выделить еще одну группу – категории национальной культуры (для русской культуры – это свобода, судьба, интеллигентность, соборность и т.д.) [12]. Могут выделяться концепты, функционирующие в том или ином дискурсе: например, педагогическом, религиозном, политическом, медицинском и др.

Концепты не существуют изолированно. Упорядоченная совокупность концептов народа образует информационную базу его мышления – концептосферу. Термин «концептосфера» был введен академиком Д. Лихачевым. По его мнению, концептосфера народа шире семантической сферы, представленной значениями слов языка. Чем богаче культура нации, ее фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа [8, 5].

С точки зрения тематики концепты образуют, например, эмоциональную, образовательную, текстовую и другие концептосферы. Классифицированные по своим носителям концепты образуют индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, национальные, цивилизационные, общечеловеческие

концептосферы. Совокупность вербализованных концептов образует концептосферу языка [8]. Концептосфера – понятие многомерное, которое разграничивается на национальную концептосферу; концептосферу языка; художественную концептосферу отдельного автора, произведения, художественного направления; концептосферы различных групп – политических, возрастных, профессиональных; концептосферу личности.

По мнению многих ученых [1, 3, 5, 18], концептосфера личности, так же, как и концепт «человек», является ключевой в картине мира, так называемой суперконцептосферой, которая разделяется на составляющие концептосферы, как, например, «личность и эпоха», «личность и ее окружение», «личность и деятельность» и т.д. Исходя из этого, культурологический контекст изучения биографии писателя в школе можно представить в виде презентации концептосфер «писатель и его время», «писатель и его семья», «писатель и его малая родина», «писатель и его alma mater», «писатель и его окружение», «писатель и его друзья», «писатель и его герои» и т.п.

Своеобразие личности художника, единство его жизненного поведения и творческой программы откроются ученикам, если при изучении биографии выделить нравственные и эстетические проблемы, которые интересны определенному возрасту и органичны для самого автора произведения.

В средних классах ученики получают сведения об отдельных сторонах жизни писателя, имеющих непосредственное отношение к чтению и анализу изучаемого произведения. Особое значение приобретает отбор и расположение материала, использование мемуарной литературы, портретов писателя. Внимание школьников в статье направлено на «встречу с писателем», на живой эмоциональный взгляд, на биографический материал творений писателя.

Возрастное развитие учащихся обуславливает в старших классах усиление их интереса к психологии писателя, внимание к его внутренней жизни. Эволюция взглядов и настроений художника, социальные, нравственные и эстетические стороны этой эволюции должны быть представлены в статьях по изучению биографии художников конкретно. Следует глубже освещать причины психологического и творческого своеобразия писателей, чаще сопоставлять их судьбы, взгляды, чувства.

При изучении жизненного пути Л. Толстого, например, учащимся необходимо показать, как меняется со временем отношение писателя к себе, к жизни, к искусству, что для него остается непреходящим. Роль мировоззрения в становлении личности, последовательная работа над собой, выработка программы внутренней жизни, желание осознать себя и понять причины своих поступков, дать определенное направление выработанным и природным качествам (воля, впечатлительность и т. д.) – все эти вопросы могут быть подняты при освоении биографии Льва Толстого, во-первых, потому, что она дает богатый материал для их решения, и, во-вторых, потому, что этими вопросами живо интересуются учащиеся X класса.

Выводы. Таким образом, применяя культурологический подход в изуче-

нии биографий писателей в школе, мы не только развиваем личность ребенка, его предметные и надпредметные компетенции, но и формируем его как «человека культуры».

Литература

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания, 1995. – № 1.
2. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово, 1993. – С. 67 – 74.
3. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии / С. Г. Воркачев // Аспекты метакоммуникативной деятельности: Вып. 3. – Воронеж, 2002.
4. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос / Г. Д. Гачев. – М., 1995.
5. Гуревич А. Я. Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры / А. Я. Гуревич. – М., 1990.
6. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А. Стернина. – Воронеж, 2001. – С. 75 – 80.
7. Литература (русская и зарубежная). Интегрированный курс: Программа для 5-12 классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / Л. А. Симакова, В. В. Снегирева. – Черновцы, 2005. – С. 5.
8. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1993. – Т. 52, № 1.
9. Лихачев, Д. С. Культура как целостная среда / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3–6.
10. Лосев А. Ф. Знак, символ, миф / А. Ф. Лосев. – М., 1978.
11. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи в трех томах. – Т. 1. – Таллин, 1992.
12. Маслова В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – С. 51.
13. Мейлах Б. С. О задачах изучения и принципах построения биографии Пушкина // Доклад на XIII Всесоюзной Пушкинской конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/im4/im4-0162.htm>.
14. Нерознак В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С. 81.
15. Паустовский К. Г. Книга скитаний. – Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2002. – С. 61.
16. Солдатова М. А. Понятие лингвокультурного концепта в лингвистических исследованиях / М. А. Солдатова // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и современность (Казань, 11-13 декабря 2003 г.): Труды и материалы: В 2 т. / Подобщ. ред.

К. Р. Галиуллина, Г. А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003. – Т. 2. – С. 110 – 112.

17. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: 3-е изд. / Ю. С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – С. 42 – 67.

18. Убийко В. И. Концептосфера внутреннего мира человека в русском языке (комплексный функционально-когнитивный словарь) / В. И. Убийко. – Уфа, 1998.

References

1. Apresyan Yu. D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya / Yu. D. Apresyan // Voprosy yazykoznaniya, 1995. – № 1.

2. Bibler V. S. Dialog kul'tur i shkola XXI veka / V. S. Bibler // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. – Kemerovo, 1993. – S. 67 – 74.

3. Vorkachev S. G. Metodologicheskie osnovaniya lingvokontseptologii / S. G. Vorkachev // Aspekty metakommunikativnoy deyatel'nosti: Vyp. 3. – Voronezh, 2002.

4. Gachev G. D. Natsional'nye obrazy mira. Kosmo-Psikhologos / G. D. Gachev. – M., 1995.

5. Gurevich A. Ya. Chelovek i kul'tura: Individual'nost' v istorii kul'tury / A. Ya. Gurevich. – M., 1990.

6. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Lingvokul'turnyy kontsept kak edinita issledovaniya / V. I. Karasik // Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki: Sb. nauch. tr. / Podred. I. A. Sternina. – Voronezh, 2001. – S. 75 – 80.

7. Literatura (russkaya i zarubezhnaya). Integrirovanny kurs: Programma dlya 5-12 klassov obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedeniy s russkim yazykom obucheniya / L. A. Simakova, V. V. Snegireva. – Chernovtsy, 2005. – S. 5.

8. Likhachev D. S. Kontseptosfera russkogo yazyka / D. S. Likhachev // Izvestiya RAN. Ser. lit. i yaz. – M., 1993. – T. 52, № 1.

9. Likhachev, D. S. Kul'tura kak tselostnaya sreda / D. S. Likhachev // Novyyim. – 1994. – №8. – S. 3 – 6.

10. Losev A. F. Znak, simvol, mif / A. F. Losev. – M., 1978.

11. Lotman Yu. M. O dvukh modelyakh kommunikatsii v sisteme kul'tury / Yu. M. Lotman // Izbrannye stat'i v trekh tomakh. – T. 1. – Tallin, 1992.

12. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya / V. A. Maslova. – M.: Akademiya, 2001. – S. 51.

13. Meylakh B. S. O zadachakh izucheniya i printsipakh postroeniya biografii Pushkina // Dokladna XIII Vsesoyuznoy Pushkinskoy konferentsii [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/im4/im4-0162.htm>. – S. 17.

14. Neroznak V. P. Ot kontsepta k slovu: k probleme filologicheskogo kontseptualizma / V. P. Neroznak // Voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. – Omsk, 1998. – S. 81.

15. Paustovskiy K. G. Kniga skitaniy. – Nizhniy Novgorod: DEKOM, 2002. – S. 61.

16. Soldatova M.A. Ponyatie lingvokul'turnogo kontsepta v lingvisticheskikh issledovaniyakh / M.A. Soldatova // II Mezhdunarodnye Boduenovskie chteniya: Kazanskaya lingvisticheskaya shkola: traditsii i sovremennost' (Kazan', 11-13 dekabrya 2003 g.): Trudy i materialy: V 2 t. / Podobshch. red. K.R. Galiullina, G.A. Nikolaeva. – Kazan': Izd-voKazan. un-ta, 2003. – T. 2. – S. 110 – 112.

17. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar' russkoy kul'tury: 3-e izd. / Yu. S. Stepanov. – M.: Akademicheskiiy proekt, 2004. – S. 42 – 67.

18. Ubiyko V.I. Kontseptosfera vnutrennego mira cheloveka v russkom yazyke (kompleksnyy funktsional'no-kognitivnyy slovar') / V.I. Ubiyko. – Ufa, 1998.

Снегірьова В. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ БІОГРАФІЧНИХ СТАТЕЙ У ПІДРУЧНИКАХ З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ЛІТЕРАТУРА (РОСІЙСЬКА ТА СВІТОВА)» З ПОЗИЦІЙ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

У статті розглядається теоретична база розроблення в підручниках з інтегрованого курсу літератури біографічних статей про письменників з позицій культурологічного підходу.

***Ключові слова:** біографія письменника, особистість, культура, література, художній твір, інтегрований курс, культурологічний підхід, контекст, концепт, концептосфера.*

Snegiryova V.

THE CONCEPTUAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF BIOGRAPHICAL ARTICLES IN THE TEXTBOOKS OF THE INTEGRATED COURSE «LITERATURE (RUSSIAN AND WORLD)» FROM THE STANDPOINT OF CULTURAL APPROACH.

The article discusses the theoretical basis of the development of textbooks in the integrated course literature biographical articles about writers from the standpoint of cultural approach.

Cultural Approach involves the study of the writer or poet in the context of history, literature, culture and life of his time. This context is created through the involvement of fine and decorative arts, rare books, manuscripts, documents, works of memoir literature, paintings and musical works, works of recent decades, the study on the works of a writer that complement and deepen our understanding of the master of artistic expression and his time.

Biographical article about the writer as a «man of culture» should give a picture of the formation of the personality of the artist as a representative of his time and a certain era. Picking and processing the material for this article, the author of the textbook is required to show how the activity of the writer refers to the historical traditions of the nation, to what extent reflected in his personality originality of the

people, their spiritual, psychological make up, national specific. Proper place in the biographical article should take a characteristic of the environment in which here was a writer, his contemporaries and – more broadly – of his era .

Keywords: *biography of the writer, personality, culture, literature, artwork, integrated course, cultural approach, context, concept.*

УДК 37.091.64:004

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

Т. П. Соколовська,

*науковий співробітник лабораторії навчання інформатики,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail:sokol_usa@ukr.net*

Стаття присвячена питанням формування змісту електронних засобів навчального призначення. Електронний засіб навчального призначення є тим ресурсом, зміст якого повинен відповідати меті і завданням навчального предмету, віковому рівню учнів, технічному оснащенню. Електронні засоби навчання є сучасними засобами і суттєво підвищують якість та ефективність навчання, мотивацію учнів і оптимізують діяльність вчителя. Дидактичні принципи створення і використання електронних засобів навчального призначення забезпечують високу педагогічну ефективність цих засобів у навчальному процесі.

Ключові слова: *засоби навчання, електронні засоби навчання, мультимедіа, інтеграція, диференціація, дидактичні принципи, ефективність навчання, зміст навчання, модульна структура, гіпертекстова структура, траєкторія навчання, навігація.*

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного етапу розвитку освіти є застосування педагогами у навчальному процесі електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП), що характеризуються багатофункціональністю і сприяють не тільки сприйманню нової інформації учнями, а й оволодінню способами її одержання й перетворення.

ЕЗНП дозволяють організувати активну діяльність учнів, формують здібності до самостійної пізнавальної діяльності, створюють умови для системного використання нових знань в організації сучасного уроку. Такі засоби навчання, безсумнівно, є основними інструментами організації комунікативної взаємодії на уроці. Вони дозволяють учням робити обмін інформацією між

собою, а вчителів оперативно одержувати й опрацьовувати інформацію від кожного учня.

Педагоги потребують якісних ЕЗНП, оскільки ті мають як функціональні властивості традиційних засобів навчання, так і специфічні властивості, що дозволяє їх системне використання у навчальному процесі сучасного уроку.

Світовий ринок пропонує безліч ЕЗНП. Ці засоби мають різну предметну орієнтацію, розраховані на різні вікові групи, враховують рівні підготовки та здібностей учнів тощо. Але, не зважаючи на це, на жаль, і за кордоном, і у нас розроблення ЕЗНП набагато випереджає дослідження психолого-педагогічних проблем комп'ютерно орієнтованого навчання, оскільки найчастіше розробники не є спеціалістами у галузях психології й педагогіки. Очевидно, що зростання кількості ЕЗНП не переходить у їх дидактичну якість. Навіть побіжний аналіз використання ЕЗНП свідчить, що далеко не завжди якість засвоєних знань, умінь і навичок учнів в результаті використання таких засобів у навчальному процесі відповідає потрібним результатам.

Отже, маємо протиріччя між об'єктивною потребою педагогів у використанні ЕЗНП в організації навчального процесу і неможливістю використання пропонованих розробниками засобів з причини низької якості або ж взагалі непридатності останніх.

Причиною такого протиріччя є ігнорування дидактичних засад створення ЕЗНП, зокрема принципів формування змісту.

Аналіз останніх досліджень. В педагогічній практиці проблемою використання ЕЗНП займалися багато вчених і практиків. Найдетальніше їх сутність і особливості використання в освіті розглянуто і конкретизовано в роботах О. І. Башмакова, Бикова В. Ю., Л. Е. Гризун, В. В. Лапінського, О. С. Полат, О. М. Спіріна, Д. В. Чернилевського, І. В. Роберт, О. В. Хуторського. .

Технологія розроблення ЕЗНП обговорюється в роботах В. П. Дьоміна, Л. Х. Зайнутдинові, Г. А. Краснової, В. В. Лапінського, А. Ю. Уварова та інших.

Аналіз публікацій вищезазначених авторів підтверджує, що лише системний і цілісний підхід до створення ЕЗНП може забезпечити новий рівень якості у їх створенні і використанні у сфері освіти. Особливу увагу потрібно приділити формуванню змісту ЕЗНП.

Формування мети статті. Мета статті – розкрити основні дидактичні принципи формування змісту ЕЗНП.

Основна частина. Успішне технологічне й технічне забезпечення інформатизації шкіл актуалізує проблему впровадження ЕЗНП в освітній процес. Активна взаємодія учня з ЕЗНП є стратегічним завданням освіти.

О. М. Спірін вважає, що інформація, представлена в електронному вигляді, має специфічні і дуже важливі для сучасного суспільства властивості: велику швидкість розповсюдження, невичерпність, економічність, екологічну чистоту, значну тривалість зберігання за незначних ресурсних витрат тощо. Сучасні засоби опрацювання даних і зв'язку є основою нових інформацій-

но-комунікаційних технологій, які все більше визначають зміст, масштаби і темпи розвитку інших технологій [6, с.14].

Детальний аналіз електронних засобів навчання зробив Д. В. Чернилевський: «Електронні засоби навчання – програмні засоби навчального призначення, у яких відображена певна предметна галузь, у тій або іншій мірі реалізована технологія її вивчення, забезпечені умови для реалізації різних видів навчальної діяльності» [7, с.369].

ЕЗНП може бути представленим на будь-якому електронному носії, а також у комп'ютерній мережі. ЕЗНП містить текстову, графічну, відео, фото, музичну тощо інформацію. Ця інформація має бути систематизованим матеріалом з відповідної науково-практичної галузі знань і забезпечувати активне й творче оволодіння учнями знаннями, уміннями й навичками у цій галузі. Рівень інтерактивності є найважливішим показником якості ЕЗНП.

Якісний ЕЗНП повинен характеризуватися такими рисами, як: повнота інформації, якісне художнє оформлення, відповідний методичний інструментарій, якісне технічне виконання, наочність, послідовність викладу тощо.

Російський вчений О.І Башмаков виокремлює основні завдання, які можна розв'язати за допомогою ЕЗНП [1]:

- початкове ознайомлення з предметною галуззю, освоєння її базових понять і концепцій;
- базова підготовка на різних рівнях глибини і детальності;
- вироблення вмінь і навичок розв'язання типових практичних завдань у певній предметній галузі;
- вироблення вмінь аналізу й ухвалення рішень у нестандартних проблемних ситуаціях;
- розвиток здібностей до певних видів діяльності;
- проведення навчально-дослідних експериментів з моделями об'єктів, що вивчають, процесів і середовища діяльності;
- контроль і оцінювання рівнів знань і вмінь.

Зміст ЕЗНП – це сукупність змістових елементів, що представляють об'єкти, процеси, абстракції, які є предметом вивчення.

Зміст обов'язково доповнюється навігаційними елементами, які дозволяють переміщуватися від одного фрагменту змістового масиву до іншого. Навігація може здійснюватися по елементах змісту (ключове слово у гіпертексті тощо), або по контекстно-незалежних елементах(кнопках), що найчастіше розміщуються на периферії екрану.

Зміст сучасних ЕЗНП повинен:

- Забезпечити підтримку всіх етапів навчального процесу (одержання інформації, практичні заняття, контроль знань).
- Сприяти реалізації нових форм і методів навчання.
- Координувати і підтримувати зміну ролей учителя і учня на уроці з використанням ЕЗНП.
- Розширити сферу самостійного навчання учня.

- Стимулювати учня до активної участі в освітньому процесі, а не лише пасивному сприйманні інформації.

Ефективність використання у навчальному процесі ЕЗНП забезпечується такими можливостями електронних засобів, як мультимедійність, інтерактивність і моделювання.

Використання мультимедіа засобів і технологій дозволяє побудувати таку схему навчання, у якій поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчального процесу створює нову якість у передаванні й засвоєнні системи знань учнями.

Комп'ютерне моделювання дає змогу імітувати безліч дій, а на дисплеї відображати ті ж результати дій людини, що і в реальному житті.

Інтерактивність ЕЗНП означає можливість користувача взаємодіяти зі змістом, що містить об'єкти, якими можна маніпулювати, і процеси, в які можна втручатися (наприклад, лабораторний експеримент).

Зміст сучасного ЕЗНП повинен мати модульну структуру і складатися з модуля інформації, модуля практичних завдань і модуля контролю знань.

Педагогічна практика доводить необхідність варіативного представлення модулів кожного виду. Варіативність модулів змісту означає:

- представлення різного змісту навчального матеріалу з різною глибиною викладення;
- поділ практичних завдань на декілька рівнів складності з різними варіантами задач і контрольних питань.
- застосування різних методик подання інформації, різних технологій реалізації модулів.

Два модуля змісту ЕЗНП можна розглядати як варіанти, якщо вони відрізняються мультимедіа компонентами їх змісту як мінімум на 70%.

Використовуючи різні модулі, вчитель може побудувати свій авторський варіант навчального курсу з предмету. Це може робитися з урахуванням груп слабких, середніх і сильних учнів. Завдання для них диференціюються. Так вибудовується індивідуальна освітня траєкторія учня.

Розглянемо деякі принципи, на яких має базуватися зміст ЕЗНП.

1. Принцип науковості. Означає достатню глибину і коректність викладу змісту навчального матеріалу на основі останніх наукових досягнень. Для реалізації цього принципу у змісті ЕЗНП під час розроблення потрібно:

- відібрати і представити найсуттєвіші факти зі змісту науки, що вивчається;
- вивчення кожного нового предмета чи явища проводити з урахуванням його розвитку і взаємодії з іншими предметами або явищами;
- забезпечити представлення наукових понять у визначеннях і термінах, прийнятих у даній науці;
- надавати історичні відомості щодо відкриття явищ, що вивчаються;
- знайомити учнів з методами наукового пошуку, завдяки яким було відкрито явище, що вивчається.

Реалізація принципу науковості у змісті ЕЗНП повинна відбуватися на високому рівні завдяки тим формам представлення інформації, які надають мультимедіа технології.

Сформований на основі принципу науковості зміст ЕЗНП не тільки буде розвивати в учнів основи наукового світогляду, а й сприятиме виробленню у них умінь використовувати одержані знання на практиці, розвиватиме творче мислення і здібності до самостійного одержання знань.

2. Принцип доступності. Розглядається у взаємозв'язку з принципом науковості. На основі цього принципу визначається науково-теоретична складність навчального матеріалу, його обсяг, форми і способи навчання.

Складність і глибина вивчення навчального матеріалу повинні відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів. З використанням ЕЗНП на основі мультимедіа доступність навчання підвищується завдяки більш зрозумілому викладу складних моментів навчального матеріалу.

3. Принцип систематичності і послідовності. Формуючи зміст ЕЗНП потрібно дотримуватися принципу послідовності у поданні матеріалу вивчення. Це забезпечить послідовність засвоєння учнями певної системи знань з предметної галузі, що вивчається. А принцип систематичності передбачає, що навчальний матеріал змісту представлений згідно певної логічної системи, коли кожен елемент логічно зв'язується з іншими, наступний матеріал спирається на попередній і готує учня до сприймання нового матеріалу. Тому зміст ЕЗНП має бути побудований так, щоб нові знання, уміння і навички засвоювались у безпосередньому зв'язку з тим, що вивчено було раніше, і закріплювалося й вдосконалювалося у певному порядку – системі.

4. Принцип наочності. Означає чуттєве сприйняття учнями об'єктів вивчення. ЕЗНП якнайкраще забезпечують реалізацію цього принципу, адже сприймання інформації для вивчення відбувається полі сенсорно. Технології мультимедіа дозволяють представити інформацію у вигляді тривимірної графіки, анімації, відео. Також можлива наочно-образна інтерпретація не тільки реальних об'єктів, а й наукових закономірностей, понять, теорій. За допомогою когнітивної комп'ютерної графіки можна візуалізувати навіть математичні закономірності. Разом з тим, потрібно дотримуватися розумної помірності, використовуючи всі мультимедійні можливості, аби не перевантажувати емоційну й образну пам'ять учнів.

5. Принцип активності і свідомості. Для забезпечення реалізації цього принципу ЕЗНП повинен надавати учневі можливість керувати процесом вивчення матеріалу, надаючи учневі можливість вибору траєкторії навчання, генерувати різні навчальні ситуації, формулювати різні питання.

Разом з тим, надання учневі занадто великої свободи вибору в організації його навчання, може перевантажити його або ж заплутати. А це вже вплине на ефективність навчального процесу. Тому розробникам змісту ЕЗНП слід це враховувати і виключити можливі нераціональні траєкторії навчання. Також потрібно потурбуватися про позитивну мотивацію учня, вводячи у зміст інколи, де це доречно, ігрові компоненти.

6. Принцип міцності засвоєння знань. Для міцного засвоєння навчального матеріалу велике значення має глибоке осмислення його, можливість неодноразового звернення учня до пройденого матеріалу. До того ж повторення має супроводжуватися перевіркою і оцінюванням знань учнів. ЕЗНП допомагає організувати повторення матеріалу у вигляді різноманітної діяльності, надаючи варіативні індивідуальні завдання.

7. Принцип інтерактивності. Він означає, що у процесі навчання відбувається взаємодія учня з ЕЗНП. Інтерактивність доцільно розглядати як критерій якості ЕЗН. Взаємодія учня і ЕЗНП передбачає наявність зворотного зв'язку. Саме інтерактивність є найбільшою перевагою ЕЗНП у порівнянні з традиційним підручником.

8. Принцип адаптивності. Означає адаптацію процесу навчання до рівня знань і умінь учня. Мінімальним рівнем адаптації є вибір учнем зручного для нього індивідуального темпу вивчення матеріалу. Більш високим рівнем адаптації є такий, де відбувається діагностика знань учня, його індивідуальних особливостей і пропонується певна гілка навчання. На наступному рівні адаптації розробники електронного засобу навчання не проводять вже діагностику учня, а просто намагаються розробити якомога більше варіантів використання ЕЗНП, і якомога більше шляхів проходження матеріалу вивчення. Сюди можна віднести найрізноманітніші засоби, створені на основі гіпертексту і гіпермедіа. Звичайно ж, найвищим рівнем адаптації є інтелектуалізація ЕЗНП – застосування методів штучного інтелекту.

Висновки. Дидактичні принципи створення і використання ЕЗНП забезпечують високу педагогічну ефективність цих засобів.

Цілісність дидактичних принципів створення і використання ЕЗНП забезпечується розробкою і доповненням цієї системи принципами класифікації ЕЗНП щодо місця і функцій у навчальному процесі, принципами відбору, структуризації, форми представлення навчальної інформації, принципами визначення їх ефективності.

Перевагами використання ЕЗНП є зручність і наочність викладу матеріалу вивчення, можливість швидко знайти потрібну інформацію, показати процеси, що вивчаються, в динаміці тощо. До того ж, ЕЗНП надають учневі завдання і вправи для тренування і самоперевірки, оцінюють їх виконання, надають необхідну допомогу в роз'ясненні типових помилок, забезпечують необхідним теоретичним матеріалом. Це підтверджує необхідність використання модульного підходу до структуризації змісту ЕЗНП, коли кожен навчальний модуль має такий зміст навчання, що сприяє вирішенню конкретних завдань і розвитку компетентностей. Модульна структура дозволяє здійснювати в дидактичній єдності інтеграцію й диференціацію змісту навчання.

Отже, зміст ЕЗНП повинен:

- відповідати навчальній програмі;
- мати більший обсяг навчального матеріалу, ніж друкований підручник, і достатній для досягнення навчально-методичних цілей;

- максимально використовувати мультимедійні можливості комп'ютера;
- розроблятися з урахуванням специфіки сприймання матеріалу з екрану монітора;
- містити посилання як на розділи підручника, так і на зовнішні web-джерела;
- мати контролюючі й тестуючі елементи для самодіагностики знань учнем ступеня засвоєння матеріалу;
- забезпечувати зворотний зв'язок учня і вчителя для подальшого удосконалення ЕЗНП;
- мати простий для будь-якого рівня користувача інтерфейс.

Література

1. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем: монография / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ», 2003. – 616с.
2. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков , В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №3 . – 2012. С. 3–6.
3. Гризун Л. Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Гризун Людмила Едуардівна. – Х., 2001. – 210 с.
4. Зайнутдинова Л. Х. Психолого-педагогические требования к электронным учебникам / Л. Х. Зайнутдинова. – Астрахань : АГТУ, 1999. – 72 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева, А. Е. Петров]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
6. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
7. Спірін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою : монографія / О. М. Спірін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 300 с.
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

References

1. Bashmakov A. I., Bashmakov I. A. Development of computer textbooks and learning systems: monograph (2003) Information and Publishing House «Filin»; 616 p. (rus).
2. Bykov V. U. Methodological and methodical basics of creating and using electronic educational purpose / V. U. Bykov, V. V Lapinsky // Computer for school and family. – № 3. – 2012. P. 3 – 6 (ukr).

3. Hryzun L. E. Didactic bases of creating of modern computer textbook : dis. ... Candidate. ped. Sciences (2001). – Kh.; – 210 p. (ukr).
4. Zaynutdinova L. H. Psychological and pedagogical requirements to the E-textbooks (1999). Astrakhan; 72 p. (rus).
5. Polat E. S., Moyseeva M. V., Petrov A. E. New teaching and information technology in education studies: tutorial for stud. ped. higher education institutions and systems of professional development of teachers (2002) M. : Publishing Center «Academy», 272 p. (rus).
6. Robert I. V. Modern information technology in education: didactic problems and prospects of use (1994); M.: School Press, 205 p. (rus).
7. Spirin O. M. Theoretical and methodological foundations of professional training of future teachers of computer science on the basis of credit-modular system: monograph (2007) Zhitomir: Publishing house of ZhDU of I. Franko, 300 p. (ukr).
8. Chernilevsky D. V. Didactic technology in Higher Education: Textbooks for higher education (2002); M.: UNITY-DANA, 437 p. (rus).

Соколовская Т. П.

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ

Статья посвящена вопросам формирования содержания электронных средств учебного назначения. Электронное средство учебного назначения является тем ресурсом, содержание которого должно соответствовать целям и задачам учебного предмета, возрастному уровню развития учащихся, техническому оснащению. Электронные средства учебного назначения являются современными средствами и существенно повышают качество и эффективность обучения, мотивацию учащихся и оптимизируют деятельность учителя. Дидактические принципы создания и использования электронных средств учебного назначения обеспечивают высокую педагогическую эффективность этих средств в учебном процессе.

***Ключевые слова:** средства обучения, электронные средства обучения, мультимедиа, интеграция, дифференциация, дидактические принципы, эффективность обучения, содержание обучения, модульная структура, гипертекстовая структура, траектория обучения, навигация.*

Sokolovska T. P.

PRINCIPLES OF CREATING THE CONTENT OF ELECTRONIC LEARNING TOOLS

Article is devoted to creating the content of e-learning tools. E-learning tools is the resource whose contents should fit the purpose and objectives of teaching the subject, age level of development of students technical equipment. E-learning tools

have modern facilities and significantly improve the quality and effectiveness of education, motivation and optimize student activities teacher. Didactic principles of creating and using e-learning tools provide high pedagogical effectiveness of these tools in the classroom. The modular structure of e-learning tools allows the integration of didactic unities and differentiation of studies. E-learning tools can organize active form of learning and new ability for self-regulating learning activities; create conditions for systemic use of new knowledge in the organization of modern class. These training tools are undoubtedly the main tools of communicative interaction in the classroom.

Keywords: *learning tools, e-learning tools, multimedia, integration, differentiation, didactic principles, the effectiveness of training, training content, modular structure, hypertext structure, trajectory of learning navigation.*

УДК 373.3.091.64:(075)811.581

СУЧАСНИЙ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ІЗ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 1-ГО КЛАСУ

Л.Г. Сократова,

*Київська гімназія східних мов №1,
вчитель-методист китайської мови,
заслужений вчитель України
e-mail:sokratova777@ukr.net*

У статті розкрито питання концептуального перегляду та повного оновлення навчально-методичної бази для загальноосвітніх навчальних закладів з вивченням китайської мови як першої або другої іноземної, що є нагальним для української освіти в умовах її реформування та модернізації згідно стандартів європейської освіти. Над вирішенням цієї проблеми протягом кількох років працював колектив вчителів китайської мови та методистів Київської гімназії східних мов №1, зусиллями яких створено навчально-методичний комплекс «ЧАРІВНЕ КОРОЛІВСТВО КИТАЙСЬКОЇ МОВИ» для 1-го класу.

Ключові слова: *навчально-методичний комплекс, індивідуалізація та диференціювання навчальної діяльності, використання зорових та слухових засобів, формування комунікативної компетенції, авторська методика.*

Постановка проблеми. Україна та її освітня система за роки незалежності набули значного досвіду в міжнародних культурно-освітніх відносинах, зокрема з країнами Сходу. На рубежі XX-XXI століть народи країн Сходу досягли значних успіхів у багатьох сферах. Вивчення східних мов, культур, цивілізацій в Україні стало нагальною потребою, формує готовність до між-

культурної взаємодії, сприяє розвитку етнонаціональних, загальнолюдських цінностей, вихованню в учнів культури миру, толерантності, розвитку почуття дружби народів [11].

Київська гімназія східних мов №1 – Асоційована школа ЮНЕСКО посідає особливе місце в цьому процесі.

Важлива роль у забезпеченні системи навчання східних мов належить засобам навчання. Із цією метою у Київській гімназії східних мов створюються **навчально-методичні комплекси** (далі – НМК) з **кожної східної мови**.

Безумовно, основними засобами навчання є підручники. Підготовка їх має здійснюватись відповідно до наукових засад, прийнятих у галузі укладання підручників. Учителю доцільно надавати право вибору підручника, який відповідав би конкретним умовам навчання. Проте один підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою щодо рівня володіння іноземною мовою випускників сучасної школи. Потрібно широко використовувати також інші засоби: робочі зошити, аудіо- та відеоматеріали, книги для домашнього читання, хрестоматії, текстові завдання тощо [3].

Доцільно активніше впроваджувати у практику школи електронні носії інформації, що не тільки урізноманітнюють навчальний процес, але й сприяють його ефективності, дозволяють індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості [7].

Аналіз останніх досліджень. НМК навчання китайської мови для 1-го класу створено на основі творчої співпраці з вітчизняними та зарубіжними науковими, науково-методичними установами, вищими навчальними закладами за сприяння Міністерства освіти і науки України, Інституту педагогіки НАПН України, Департаменту у справах освіти і науки молоді та спорту Виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації). Особливе значення для розроблення і впровадження НМК з навчання китайської мови мали ідеї авторської програми Н. О. Орчинської та К. В. Тин, які в минулому займалися проблемами навчання китайської мови учнів 6-7 річного віку. У 1982 році Н. О. Орчинською була розроблена «Книга для вчителя китайської мови» для 1-го класу, яка була оновлена та покладена в основу навчального матеріалу підручника. Базовим для робочого зошита став підручник для каліграфічного письма Ю. В. Рюніна. Сучасні методичні підходи для подання навчального матеріалу були широко залучені у сучасних підручниках, виданих останнім часом у Китаї: «Новий старт», «Вивчаємо китайську мову разом», «Весела китайська», «Китайська мова».

Мета цієї статті – визначення проблеми навчально-методичного комплексу з китайської мови для 1класу (підручник, робочий зошит учня, книга для вчителя, CD диск) в системі навчально-методичного забезпечення навчання китайської мови в Київській гімназії східних мов №1, що відповідає завданням особистісно-орієнтованої іншомовної освіти, має комунікативне, культурологічне спрямування навчальної діяльності та забезпечення ефек-

тивності навчального процесу в умовах реформування загальної середньої освіти в Україні на засадах європейських стандартів.

Основна частина. У розробленій вперше в Україні Концепції навчання східних мов у Київській гімназії східних мов №1 [2] обумовлено доцільність створення НМК щодо навчання східних мов. Навчально-методичний комплекс з китайської мови для 1-го класу включає матеріали для навчання, програми та методики викладання. НМК у 2009 – 2010 навчальному році пройшов апробацію і був рекомендований Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для використання у навчально-виховному процесі як в загальноосвітніх школах так і школах з поглибленим вивченням китайської мови.

Навчальна програма для **початкової школи** має забезпечувати оволодіння навичками та вміннями читання, письма і рахування, основами морально-етичного виховання, естетичного, інтелектуального й фізичного розвитку та трудової підготовки учнів [1]. Особливістю її впровадження в гімназії є включення до базового курсу навчання двох іноземних мов, починаючи з 1-го класу: першої східної та другої англійської мов. А це передбачає відповідне оволодіння базовим рівнем іноземних мов, набуття загальних знань про культуру країн, мов яких навчаються учні. Одночасне оволодіння молодшими учнями трьома різними типами мовної компетенції створює сприятливі умови для формування навичок зміни мовного коду, вміння зіставляти мовні явища, основ логічного мислення. Опанування цієї освітньої програми створює фундамент для продовження навчання на етапі основної школи.

У першому класі основна увага приділяється розвивальним аспектам навчання східної мови без орієнтації на обов'язкову динаміку в оволодінні мовним матеріалом. Особлива увага приділяється формуванню репродуктивних умінь, переважно на базі віршів, пісень, римувань, казок; ступінь рецептивного володіння мовою перевищує продуктивний. Учні долучаються до мовлення й письма, однак вимоги до володіння письмовим мовленням гранично мінімізовані.

На першому році закладаються основи вмінь і навичок, що забезпечують елементарну мовну діяльність. Формуються навички вимови й система знань учнів про писемність східних мов і структуру її знаків; закладаються основи навичок письма.

Підручники та навчальні посібники з китайської мови, які були створені в минулому тисячолітті, вже значно застаріли і вимагають кардинальних змін. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України були затверджені нові програми навчання східних мов для шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов, які відповідають вимогам європейських стандартів, щодо вивчення іноземних мов у школі. НМК для 1-го класу навчальних закладів з поглибленим вивченням китайської мови здійснено відповідно до наукових засад, прийнятих у галузі підручникотворення [5,6].

НМК створений вчителями-методистами Київської гімназії східних мов №1 Сократовою Л. Г., Орчинською Н. О. та Мілюк К. С. за авторською мето-

дику навчання китайської мови у 1-му класі [17], буде сприяти поліпшенню знань учнів, збільшить їх інтерес до вивчення китайської мови і значною мірою урізноманітнить навчальний процес.

НМК створено для навчання учнів першого класу основам комунікативних навичок. Курс побудовано на ретельно відібраній лексиці та простих граматичних моделях, які вводяться та активізуються у ситуаціях, притаманних повсякденному життю, що має першочергову цінність для навчання. Навчальний матеріал вводиться за максимального використання зорових та слухових засобів [15].

Усне опрацювання матеріалу передусе навчанню читання та письма. Курс для першого року навчання складається з комплекту навчальних засобів, у який включено:

а) Підручник «ЧАРІВНЕ КОРОЛІВСТВО КИТАЙСЬКОЇ МОВИ» для учнів 1-го класу навчальних закладів з поглибленим вивченням китайської мови;

б) «Книга для вчителя». До неї увійшли тексти монологів, діалогів, малюнки, фотографії, а також збірка методичних коментарів до кожного уроку курсу із зразками вправ, іграми, текстами пісень та віршів;

в) «Робочий зошит». У ньому містяться вправи з графіки абетки «пінїнь», графічним елементам та простішим ієрогліфам;

і) CD-диск із озвученням лексичних одиниць, мовних кліше, зразків текстів, діалогів та монологів, пісень та віршів.

У передмові розкрито призначення курсу, яке сформульовано наступним чином:

1. НМК з китайської мови для учнів 1-го класу (6-7 річного віку), які вивчають мову, як іноземну, протягом першого року навчання у школі з поглибленим вивченням китайської мови, за наявності 2 навчальних годин на тиждень, розподілено на 20 тематичних блоків, засвоєння яких розраховано на 70 класних годин, 10 з яких відведені на повторення матеріалу.

2. Мета курсу – формування в учнів комунікативної компетенції та підготовка до сприйняття інформації про структуру мови.

3. Навчання здійснюється за всіма чотирма видами мовленнєвої діяльності, що передбачає сформованість у учнів умінь усного та письмового спілкування, а саме: говоріння, аудіювання, читання й письма.

4. Матеріал ретельно відібрано та згруповано таким чином, щоб забезпечити найбільш ефективне оволодіння чотирма видами мовленнєвої діяльності.

Презентація матеріалу здійснюється відповідно до наступних принципів:

а) ніщо не вимовляється учнями до того, поки не буде почуте;

б) ніщо не пишеться до того, поки не будуть опановані правила написання як графічних елементів, так і простих ієрогліфів;

в) ніщо не читається до того, поки не буде промовлено та прописано. Таким чином, навчальний матеріал розраховано на першочергове зорово-

слухове сприйняття, промовляння, а потім здійснюється перехід до письма та читання простих ієрогліфів, слів, словосполучень [13,14].

5. Курс є максимально наочним: введено численні кольорові малюнки та фотографії. На цьому етапі навчання це більш виправдано, через те що використання технічних засобів навчання дітьми у такому віці ускладнене. Значною допомогою для вчителя на уроці є застосування СД-диску. Таким чином, авторами НМК докладені зусилля щодо спрощення роботи з навчальним матеріалом курсу, що став більш доступним для використання в аудиторії, яка не завжди має спеціальне сучасне обладнання.

6. Вчителі мають навчальні матеріали, які дозволяють проводити заняття з мінімальною витратою часу на їхню підготовку. Така економія часу досягається завдяки «Книзі для вчителя», що містить в собі методичні коментарі по роботі з кожним тематичним блоком курсу.

При використанні НМК слід звернути увагу на його практичність. Увага вчителя при використанні НМК повинна бути зосереджена, в першу чергу, не на доведення інформації, а на якість сформованих вмінь та навичок. Виходячи з цього автори відводять вчителю у класі роль диригента, а учнів можна порівняти з учасниками хору або оркестру.

Розроблений НМК для першого класу з навчання китайської мови це, насамперед, новий навчальний засіб, який не тільки поліпшить знання учнів, а й збільшить їх інтерес до вивчення китайської мови, урізноманітнить навчальний процес, сприятиме його ефективності, дозволить індивідуалізувати та диференціювати навчальну діяльність учнів відповідно до їхніх особистісних рис, здібностей та рівнів навченості.

Висновки. Створення сучасного навчально-методичного комплексу із китайської мови для 1-го класу є одним із важливих завдань вчителів китайської мови Київської гімназії східних мов №1 згідно програми з китайської мови для 11-річної школи, затвердженої Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, розробленої на базі Концепції навчання східних мов у Київській гімназії східних мов №1.

Зміст навчання китайської мови як системи знань, умінь і навичок впроваджено у навчально-методичному комплексі для 1-го класу з китайської мови, який має сприяти розвитку мовної компетенції учнів, формуванню світогляду, підготовки до життя у багатокультурному, багатомовному суспільстві. Усе це можливо за допомогою сучасних навчальних засобів. Сучасний навчально-методичний комплекс для вивчення китайської мови у 1-му класі розроблено з урахуванням реформ у освітній системі України та авторськими методиками вчителів китайської мови в Київській гімназії східних мов №1.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта – 2002, 24 квітня – 1 травня – с. 2–4.
2. Концепція навчання східних мов у Київській гімназії східних мов №1 (2006 – 2010pp.) -К.: Київська гімназія східних мов №1, 2006.

3. Книга для вчителя іноземної мови. Довідково-методичне видання / Упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 240 с.
4. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Пехоти О. М. – К.: А.С.К., 2001. – 232 с.
5. Редько В. Г. Місце і роль підручника у навчальному процесі з іноземної мови // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2. – С. 41–47.
6. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи: Монографія. – К.: Генеза, 2006. – 136 с.
7. Редько В. Г. Одиниці навчання іншомовного спілкування у контексті комунікативно-орієнтованого підходу // Національна освіта: Традиції і новації. Зб. – Київ; Житомир, 2002. – С. 198–205.
8. Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Г. Педагогічні технології: Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Вид-во «Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана», 1995. – 347 с.
9. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителей. – 2-е изд., перер., и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 421 с.
10. Колкер Я. М., Устинова Е. С. Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 327 с.
11. Савченко М. П. Проблема формування інтересу у школярів щодо вивчення східних мов (культурологічний аспект) // Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур та цивілізацій: Матеріали наук.-практ. конференцій 14–16 травня 1999 р. і 10–13 травня 2000 р. – К.: Центр сходознавства, 2000. – 136 с.
12. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів ВНЗ. – К.: Ленвіт, 1999. – 319 с.
13. Кочергин И. В. Очерки методики обучения китайскому языку. Научное издание. – М.: «Муравей», 2000. – 319 с.
14. Кочергин И. В. Проблемы обучения китайскому языку как иностранному // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1 – С. 14–19.
15. Сименас А. Л. Трудности использования китайской лексики. – М.: Наука, 1992. – 307 с.
16. Спешнев Н. А. Введение в китайский язык. – С-Пб.: Каро, 2005. – С. 4–5.
17. Орчинська Н. О., Мілюк К. С. Китайська мова 1 клас. Книга для вчителя. – К.: Київська гімназія східних мов №1, 2009.
18. Рюнин Ю. В. Прописи для каліграфії китайських ієрогліфів. – М.: Просвещение, 1983.
19. 跟我学习汉语. 中国. –北京 2003.
20. 中文. 中国. –广州, 2007.
21. 快乐汉语. 中国. –北京, 2005.
22. 汉语起一点. 中国. –北京, 2003.

References

1. National Doctrine of Education Development // Education – 2002, April 24 – May 1 – p. 2-4.
2. The concept of learning oriental languages in Kiev school № 1 of Oriental Languages (2006 – 2010).-C.: Kiev Gymnasium № 1 of Oriental Languages, 2006.
3. Book for teachers of foreign languages. Reference methodological issue / Compilers O.I. Kovalenko, I.P. Kudina. – Kharkov: Torsing PLUS, 2005. -240 P.
4. Educational Technology: Editor O. M. Piechota – K.: «A.S.K», 2001. – 232p.
5. V.G. Red'ko. Place and role of textbooks in the learning process of foreign language // Pedagogy and Psychology. – 1998. – № 2. – P. 41 – 47.
6. V.G. Red'ko. Linguodidactic principles of foreign language teaching elementary school students: a monograph. – K.: Genesis, 2006. – 136 p.
7. V.G. Red'ko. Units of learning foreign language communication in the context of communication-oriented approach // National Education: Traditions and innovations. Collection. – Kyiv, Zhytomyr, 2002. – P.198-205.
8. O.S. Padalka, A.M. Nisimchuk, I.O. Smolyuk, O.G. Shpak. Teaching technology: A manual for high schools. – K.: Publishing House of «Ukrainian Encyclopedia name after M. P. Bazhan », 1995. – 347p.
9. N.D. Halskova. Modern methods of teaching foreign languages: Handbook for teachers. – 2nd ed., Altered and add. – Moscow: arctic, 2003. – 421p.
10. Y.M. Caulker, E. S. Ustinova, T.M. Enalyeva. Practical methods of teaching foreign languages. – Moscow: Publishing center «Academy» 2001. – 327p.
11. M.F. Savchenko. Shaping of interest in students to study oriental languages (cultural aspect) // Ukraine – countries of the East, from the dialogue to the teaching of the dialogue of cultures and civilizations: Proceedings of scientific and practical. Conference 14-16 May 1999 and 10-13 May 2000 – C.: Center of Oriental Studies, 2000. – 136p.
12. Methods of teaching foreign languages in secondary schools: A Textbook for students. – K: Lenvit, -1999. – 319p.
13. I.V. Kochergin. Essays on methodology of teaching Chinese language. Research publication. – M.: «Muravei», 2000. – 319p.
14. I.V. Kochergin. Problems of teaching Chinese as a foreign language // Foreign languages in school. – 1990. – № 1 – P. 14-19.
15. A. L. Simenas. Difficulties in using of Chinese language. – Moscow: Nauka, 1992. – 307p.
16. N.A. Speshnev. Introduction to the Chinese language. – Saint-Petersburg.: Caro, 2005. – P.4-5.
17. N.A. Orchynska, K. S. Milyuk Chinese 1 class. Book for teachers. -K.: Kiev Gymnasium № 1 of Oriental Languages, 2009.
18. Y.V. Ryunin. Copybook for calligraphy of Chinese characters. -M.: Prosveshchenie, 1983.
19. Told me to learn Chinese. China.- Beijing, 2003.
20. Chinese in China. – Guangzhou, 2007.

21. Happy Chinese. China.- Beijing, 2005.

22. New start. China.- Beijing, 2003.

Сократова Л. Г.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 1-ГО КЛАССА

В статье раскрыты вопросы концептуального пересмотра и полного обновления учебно-методической базы для средних школ с изучением китайского языка как первого или второго иностранного языка, что является актуальным для украинского образования в условиях его реформирования и модернизации в соответствии со стандартами Европейского образования.

В связи с этим создание современного учебно – методического комплекса по китайскому языку для 1-го класса является одной из важных задач для учителей Киевской гимназии восточных языков № 1 в соответствии с программой по китайскому языку для 11-летней школы, утвержденной Министерством образования и науки, молодежи и спорта Украины, в основе которой лежит Концепция обучения восточным языкам в Киевской гимназии восточных языков № 1.

Содержание обучения китайскому языку как системы знаний, умений и навыков внедрены в учебно – методический комплекс для 1-го класса, который способствует развитию языковой компетенции учащихся, формированию мировоззрения, подготовки к жизни в поликультурном, многоязычном обществе. Современный учебно – методический комплекс для изучения китайского языка в 1-м классе разработан с учетом реформ в образовательной системе Украины и авторским методикам учителей китайского языка Киевской гимназии восточных языков № 1 .

***Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, индивидуализация и дифференцирование учебной деятельности, использование зрительных и аудио средств, формирование коммуникативной компетенции, авторская методика.*

Sokratova L. G.

MODERN TEACHING CENTER FOR CHINESE LANGUAGE FOR CLASS 1

This article deals with the question of the conceptual view and updating a complete educational base for secondary schools to study Chinese language as a first or second foreign language, which is essential for Ukrainian education in its reform and modernization in accordance with the standards of European education.

In this regard, the establishment of modern educational – methodical complex of the Chinese language for 1st grade is one of the important tasks for the teachers of the Kyiv gymnasium of Oriental Languages № 1 in accordance with the program

of the Chinese language for 11 -year-old school , approved by the Ministry of Education and Science, Youth and Sport, which is based on the concept learning oriental languages in the Kyiv gymnasia of Oriental Languages № 1.

The content of teaching Chinese as a system of knowledge and skills is introduced in the educational – methodical complex for class 1, which contributes to the development of language competence of students, the formation of ideology, preparation for life in a multicultural, multilingual society. Modern educational – methodical system for learning Chinese in the 1st class is designed with the reforms in the educational system of Ukraine and the author's methods of Chinese language teachers of the Kyiv gymnasia of Oriental Languages № 1.

Keywords: *educational-methodical complex, individualization and differentiation of learning activities, the use of visual and auditory means, forming of communicative competence, the author's method.*

УДК 373.5.042 – 057.87

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З ТЕХНОЛОГІЙ

А. М. Тарара,

*кандидат фізико-математичних наук, доцент,
завідувач лабораторією трудової підготовки і політехнічної творчості,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: lab301@ukr.net,*

Б. М. Терещук,

*науковий співробітник лабораторії
трудової підготовки і політехнічної творчості,
Інститут педагогіки НАПН України*

Стаття присвячена висвітленню особливостей і принципів розроблення структури, змісту і методичного апарата підручників на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, розглядається роль і значення сучасного підручника «Технології» для технологічної підготовки учнів основної школи відповідно до вимог нової редакції Державного стандарту базової і повної середньої освіти.

Ключові слова: *сучасний підручник, технології, технологічна освіта, компетентність, компетентнісний підхід, структура, зміст.*

Постановка проблеми. В умовах переходу країни до високоінформаційного і високотехнологічного суспільства обов'язковим стає впровадження

нової моделі освіти, яка ґрунтується на тенденціях технологічної освіти економічно розвинутих країн та особистісно зорієнтованому, компетентнісному і діяльнісному підходах, визначених Державним стандартом. Його застосування акцентує увагу на результативній складовій технологічної освіти у початковій і основній школі, а не нарощуванні обсягу знань. Тому інноваційним аспектом є визначення і обґрунтування предметних та ключових (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна, підприємницька) компетентностей, які *мають формуватися новим змістом навчального предмета «Технології»*.

У сучасному виробництві швидко змінюються його технології (у розвинутих країнах ця зміна проходить кожні два-три роки), тому людині необхідно постійно підвищувати свою загальну й технологічну підготовку. Отже, акцент в технологічній освіті має переміститися з оволодіння знаннями, уміннями й навичками на формування відповідних компетентностей.

Компетентність у галузі технологічної освіти розглядається як синтез емпіричного досвіду, інформаційної освіченості, ерудованості учня у сфері виробничих технологій, у різних видах предметно-перетворювальної діяльності.

Повноцінне і різнобічне навчання, виховання і розвиток учнів забезпечує тільки якісна шкільна освіта, системоутворюючим фактором якої був і залишиться зміст.

Реформування технологічної освіти відповідно до нових державних стандартів освіти у поєднанні з новими вимогами до якості і результатів навчання учнів, зумовлені вимогами XXI століття (зокрема й тим, що XXI століття ЮНЕСКО проголосило століттям проектування і технологій), потребує розроблення нового змісту технологічної освіти учнів основної школи, створення новітніх якісних підручників. Зазначене вище зумовлює **актуальність** теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблення структури і змісту підручників з «Трудового навчання» (зараз «Технології») для учнів загальноосвітньої школи здійснювалось у процесі дослідження теми «Зміст і методика технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи» (2002–2008р.р.) в лабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості. Результати цих досліджень, що реалізовані в навчально-методичних комплексах (програми, підручники, навчально-методичні посібники тощо), в певній мірі вирішували на той час низку завдань технологічної освіти [1, 5].

Розроблення структури і змісту підручників нового покоління останніми роками приділено значну увагу науковцями Інституту педагогіки НАПН України та інших закладів [8, с. 235; 9, с. 311]. Коло **предметів**, за яким розглядають принципи створення сучасних підручників, досить широке. Проте наукові праці, які були б присвячені особливостям розроблення підручників техніко-технологічного спрямування на засадах компетентнісного підходу і розв'язанню відповідних проблем практично відсутні. У наявних наразі пра-

цях іншого спрямування наголошується на особливостях і принципах створення підручників, які можна вважати універсальними у педагогіці. Багато з них можуть бути використані і під час розроблення підручників техніко-технологічного спрямування [6, с. 28; 7, с. 230; 10, с. 472]. Звичайно, створення підручника «Технології» потребує впровадження і низки інших інновацій, принципів, критеріїв – специфічних, на чому буде наголошено у цій статті.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета (завдання) статті – висвітлити особливості і принципи розробки сучасного підручника «Технології», структура і зміст якого забезпечили б формування технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, високоінформаційного суспільства, набуття школярами життєво необхідних знань, вмінь, навичок, компетентностей.

Основна частина. Головною метою структурування та змістового наповнення підручника з оволодіння учнями технологіями має бути формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства з урахуванням та реалізацією творчого потенціалу кожного учня.

Наскрізні лінії змістового наповнення навчальним матеріалом навчальних видань на кожному з етапів навчання повинні забезпечувати:

1. Розвитку індивідуальних здібностей та природних задатків кожного учня, як творчої особистості;

2. Формування в учнів технічного світогляду, закріплення на практиці знань про проектно-технологічну діяльність, спираючись на закони та закономірності розвитку природи, суспільства, виробництва і науки;

3. Чітко виражену прикладну спрямованість на реалізацію переважно практичних форм і методів організації навчальної діяльності кожного учня методом проектування;

4. Формування в учнів культури навчальної праці, навичок реалізації в проектній та технологічній діяльності особистих творчих задумів;

5. Систематизацію та формування стійких ключових компетентностей теоретичної та практичної спрямованості, які ґрунтуються на засадах диференціації, перспективності, наступності та безперервності між початковою, основною та старшою школою;

6. Формування гуманістичного світогляду дитини, її здатності логічно, критично, творчо мислити та обґрунтовувати свої твердження;

Реалізація визначеної мети і завдань з урахуванням дидактичних та методичних вимог має здійснюватися поетапно практичним методом, в основу якого покладено технологію розроблення кожним учнем власних творчих проектів, їх захисту на кожному з етапів навчання та практична реалізація розроблень з урахуванням вимог чинної навчальної програми.

У кожному структурному елементі підручника для кожного з етапів навчання повинен міститися навчальний матеріал теоретичної та практичної

змістової частин, реалізація яких спонукає до набуття учнями як теоретичних основ, так і практичних компетентностей з використання аналогів об'єктів праці, що знайдені в Інтернеті інших інформаційних джерелах або ж розроблені за власним задумом під час виконання творчого проекту.

Методично змістове наповнення підручника повинне сприяти розвитку критичного мислення учнів, уміння працювати з інформаційними джерелами, різними видами проектно-технологічної документації, конструкційними матеріалами, ручними інструментами тощо.

За структурою кожна тема (параграф) мають містити кілька логічно пов'язаних між собою дидактичних компонентів.

Перед кожною новою темою (параграфом) необхідно пропонувати учням запитання на актуалізацію опорних знань набутих нами на попередніх уроках з оволодіння технологіями (трудового навчання) чи інших предметів або сформованих в життєвих ситуаціях. Їх логічний аналіз, систематизація та узагальнення сприятиме якісному засвоєнню нового навчального матеріалу та його практичного застосування.

Змістова частина кожного структурного елемента для кожного етапу навчання має розкриває зміст відповідної навчальної програми, супроводжуватися необхідною кількістю зорових елементів у вигляді графічних зображень, технологічних карт, схем, таблиць, графіків тощо, які сприятимуть якісному засвоєнню навчального матеріалу та реалізації творчої особистісно орієнтованої проектно-технологічної діяльності. В процесі вивчення навчального матеріалу необхідно передбачити ознайомлення та засвоєння учнем інформації про професії виробничої та невиробничої сфери, вимоги з питань профпридатності тощо. Значне місце в структурі навчального видання повинне відводитися реалізації українознавчого компоненту. З цієї метою, наприклад, доцільно описати та розмістити в тексті приклади з історії виникнення та розвитку народного художньо-ужиткового мистецтва, народних художніх промислів, обґрунтувати роль вітчизняної науки в розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, застосуванні наукових розробок НАН України в галузі космонавтики, технології обробки конструкційних матеріалів тощо.

На основі набутих знань та умінь необхідно передбачити розроблення кожним учнем власного творчого проекту, його захист та виготовлення суспільно значущого виробу.

З цієї метою у рубриці «Лабораторно-практичні роботи» доцільно запропонувати виконати тренувальні вправи, які сприятимуть оволодінню певними прийомami та навичками виконання технологічних операцій та подальшого їх застосування при реалізації завдань визначених рубрикою «Практичні роботи» та при розробці власного творчого проекту.

З метою актуалізації навчальної діяльності та акцентування уваги учнів на ключові поняття та основні питання, якими повинні опанувати учні, структурними елементами підручника доцільно передбачити рубрику «Ключові поняття».

Рубрикою «Словник нових термінів» забезпечуються визначення нових термінів, які безпосередньо не стосуються змісту навчального матеріалу, що вивчається, але знання їх сутності сприяє його розумінню та осмисленню. У рубриці «Орієнтовні об'єкти праці» необхідно запропонувати графічні зображення аналогів виробів, які можуть бути використані при розробці власного творчого проекту. При цьому учням може бути запропонований варіант зміни конфігурації зовнішніх обрисів контуру, техніки та технології оздоблення виробу, заміни його конструкційних елементів тощо.

Графічні зображення можуть бути використані при організації індивідуальної та групової роботи. Основним при цьому залишається реалізація дослідницьких, проблемних, пошукових та інших завдань творчих за своєю сутністю. Графічні зображення та практичні завдання методично будуються так, що дають можливість розвитку самостійного мислення, забезпечують можливість знаходити оптимальні варіанти вирішення проблем, здатність прогнозувати результати та можливі наслідки їх розв'язання тощо.

Завершальним структурним компонентом кожної теми (параграфу) доцільними є рубрики «Контрольні запитання» та «Тестові завдання». Завдання мають бути диференційовані і варіативними за рівнем складності, репродуктивного та творчого змісту. В залежності від поставленої вчителем мети, рівня розвитку дітей та оволодіння ними навчальними досягненнями такі завдання дадуть можливість здійснювати оперативний контроль, самоконтроль та взаємоконтроль рівня навчальних досягнень учнів на всіх етапах навчання. Кожне запитання тестових завдань може мати від трьох до п'яти правильних відповідей. Серед них мають бути такі, що дають наближену, неповну або неправильну відповідь, і лише одне, яке дає найбільш повну відповідь на поставлене запитання. Окрім зазначених доцільно сконструювати завдання на встановлення відповідності між запитаннями та відповідями на них. Учень повинен визначити саме такі, які є найбільш повними.

Завдання репродуктивного змісту – це найбільш прості завдання, які дають можливість відтворення не складних визначень, обчислень, знань теоретичних засад навчального матеріалу, виконання не складних технологічних операцій тощо. Для їх розв'язання необхідно лише назвати, розпізнати, записати чи помітити визначену відповідь на просте запитання.

Завдання продуктивного змісту призначені для здійснення логічного аналізу певної технологічної операції або технологічного чи виробничого процесу і спрямовані на реалізацію пошукової діяльності та розв'язання проблемних питань у нестандартних ситуаціях.

Для їх розв'язання необхідно володіти глибокими знаннями та вміннями з техніки та технології обробки матеріалів, творчого проектування, конструювання, оздоблення виробів, розробки технологічних карт, розв'язання творчих технічних або евристичні завдання тощо. Як і в попередніх – для вирішення цих завдань необхідно вибрати із трьох–п'яти відповідей одну найбільш правильну або встановити відповідність між окремими елементами тощо.

До цієї групи завдань належать також завдання на встановлення відповідності, завдання відкритої форми з короткою відповіддю та завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю або технічним обґрунтуванням. Призначені такі завдання для перевірки рівня знань та умінь виконання складних прийомів та технологічних операцій або прийняття рішень у складних ситуаціях чи логічного їх обґрунтування тощо.

З метою якісної реалізації зазначених завдань та навчально-методичного супроводу навчальної діяльності учнів основної школи загальноосвітніх навчальних закладів доцільно впроваджувати в навчальний процес навчально-методичний комплект, до складу якого, крім підручника, повинні ввійти наступні засоби навчального призначення:

- електронний навчально-методичний комплект;
- електронна бібліотека наочностей;
- навчально-методичний посібник;
- книга вчителя трудового навчання;
- робочий зошит.

Електронний навчально-методичний комплект та бібліотека наочностей для кожного класу містить методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності на кожному уроці по кожній темі(параграфу)із застосуванням інноваційних, інформаційних та, залежно від поставленої мети, інтерактивних технологій.

Він може бути використаний вчителем для наступних цілей:

- підготовки до уроку;
- створення власних уроків;
- проведення поточного, підсумкового контролю та самоконтролю рівня навчальних досягнень учнів;
- демонстрації всіх передбачених програмою технологічних прийомів та операцій.

Електронна версія кожного уроку має відображати змістову частину підручника, а також містити опис орієнтовних лабораторно-практичних та практичних робіт, динамічний супровід різних видів технологічної діяльності, відеофрагменти таблиць, схем, графіків інших зорових елементів, передбачених програмою, а також контрольні запитання та тестові завдання, використання яких забезпечує систематизацію, узагальнення та якісне оволодіння учнями навчальним матеріалом.

Книга вчителя трудового навчання має містити чинні нормативні документи з питань впровадження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти; тематичного планування та організації навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах з трудового навчання; атестації педагогічних працівників тощо.

Робочий зошит з навчання учнів технологіям повинен містити навчальний матеріал практичного спрямування, який спонукатиме кожного учня до творчого, логічного мислення, розв'язання проблемних питань, розробки,

захисту власного проекту та виготовлення суспільно значущого виробу за власним задумом, перевірки рівня навчальних досягнень у формі тестових завдань з урахуванням чинних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з трудового навчання затверджених Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України.

Висновки. Розглянуті в статті принципи та особливості добору і структурування змісту навчальних видань дозволить розробляти сучасні підручники з «Технології», використання яких у навчальному процесі загальноосвітніх шкіл України забезпечить формування технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, набуття школярами життєво необхідних знань, вмінь, навичок, компетентностей.

Література

1. Мадзігон В. М., Кондратюк Г. А., Левченко Г. Є та ін. Трудове навчання. Технічні види праці. Підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Педагогічна думка, 2005. – 168 с.
2. Мадзігон В. М., Кондратюк Г. А., Левченко Г. Є. та ін. Трудове навчання. Технічні види праці. Підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Перун, 2006. – 185 с.
3. Мадзігон В. М., Кондратюк Г. А., Левченко Г. Є. та ін. Трудове навчання. Технічні види праці. Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів – К.: Педагогічна думка, 2007. – 211 с.
4. Мадзігон В. М., Кондратюк Г. А., Левченко Г. Є. та ін. Трудове навчання. Технічні види праці. Підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів – К.: Педагогічна думка, 2007. – 336 с.
5. Левченко Г. Є., Мадзігон В. М., Тарара А. М., Романчук О. М., Романчук А. І., Кондратюк Г. А., Белошицький О. О., Дусь П. Н.. Трудове навчання. Технічні види праці: підручник для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 295 с.
6. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? [Текст] / О. І. Бугайов, М. В. Головка // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
7. Головка М. В. Особливості формування структури і змісту курсів фізики і астрономії в старшій профільній школі [Текст] / М. В. Головка // Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – С. 230–238.
8. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / [редкол.]. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с.
9. Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / [редкол.]. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с.
10. Шелехова Г. Т. Сучасний підручник української мови як засіб розвитку комунікативної компетенції старшокласників [Текст] / Г. Т. Шелехова // Про-

блеми сучасного підручника: Зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9 – С. 472–477.

References

1. Madzihon V.M., Kondratiuk H.A., Levchenko H. Ie. et al. Labour and Professional Training. Technical Labour Types. A Textbook for Pupils of 5-th for the Secondary Schools. Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2005. – 168 p. (ukr)
2. Madzihon V.M., Kondratiuk H.A., Levchenko H. Ie. et al. Labour and professional training. Technical labour types. A textbook for pupils of the 6-th grade of the secondary schools. Kyiv, Perun publishing house, 2006. – 185 p. (ukr)
3. Madzihon V.M., Kondratiuk H.A., Levchenko H. Ie. et al. Labour and Professional Training. Technical labour types. A textbook for pupils of 7-th for secondary schools. Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2007. – 211 p. (ukr)
4. Madzihon V.M., Kondratiuk H.A., Levchenko H. Ie. et al. Labour and Professional Training. Technical labour types. A textbook for pupils of the 8-th Grade for Secondary Schools. Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2007. – 336 p. (ukr)
5. Levchenko H. Ie., Madzihon V. M., Tarara A. M., Romanchuk O. M, Romanchuk A. I., Kondratiuk H. A, Bieloshytsky O. O, Dus' P. N., Labour and Professional Training. Technical Labour Types. A textbook for pupils of the 9-th garde for secondary schools. Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2009. – 175 p. (ukr)
6. Bugaiov A.A. The New Generation of Textbooks for the Specialized Education of Physics in Secondary Schools. What it Should be Like? A collection of scientific works of Pavlo Tychyna Uman' State Pedagogical University, Kyiv Scientific World, 2006, pp. 28-31. (ukr)
7. Holovko M.V. The Formation Aspects of the Structure and the Content of Physics and Astronomy Courses in the High Profession-Oriented School. Institute of Pedagogics NAPS of Ukraine, Kyiv, Pedagogical ideas, 2008, part 8. – pp. 230-238. (ukr)
8. The Problems of a Modern Textbook. A collection of scientific works, Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2008, part 8, – 544 p. (ukr)
9. The Problems of a Modern Textbook. A collection of scientific works, Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2009, part 9, – 664 p. (ukr)
10. Shelekhova H.T. The Modern Textbook of Ukrainian Language as a Means of Communicative Competence Development of the High School Pupils. The problems of a modern textbook. A collection of scientific works, Kyiv, Pedahohichna dumka publishing house, 2009, part 9, – pp. 472-477. (ukr)

Тарара А. М., Терещук Б. М.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ПО ОВЛАДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Статья посвящена освещению особенностей и принципов разработки структуры содержания и методического аппарата учебников на основе личностно ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов, рассматривается роль и значение современного учебника «Технологии» для технологической подготовки учащихся основной школы в соответствии с требованиями новой редакции Государственного стандарта базового и полного среднего образования .

Ключевые слова: *современный учебник, технологии, технологическое образование, компетентность, компетентностный подход, структура, содержание.*

Tarara A. M., Tereshchuk B. M.

THE MODERN TEXTBOOK FOR THE PUPILS' TECHNOLOGICAL EDUCATION

The article is devoted to the demonstration of the features and the principles of the development of the structure, the content, and the methodological apparatus of a textbook on the basis of the personality-oriented, the activity, and the competence approaches. The role and the importance of the «Technologies» modern textbook for the technological education of the pupils of the main school in correspondence to the requirements of the new edition of the State Standard of the basic and the full secondary education. In the article, an emphasis is put on the fact that the structure and the content of a modern textbook of technologies must guarantee not pupils' mechanical mastering of knowledge but their practical, conscious usage in practice.

The textbook content must form the technically and technologically educated personality who is prepared for life and active creative activity under the conditions of the modern society. At the same time, as it is underscored that actually, the scientific works which would be devoted to the peculiarities of the development of the textbooks of technical and technological branch on the basis of the competence approach are absent.

The abovementioned requirements to a modern textbook make the authors pay special attention to the structure of every topic (paragraph) of a textbook. Because of this, the essence of all numerous components of the methodical apparatus which must be included in a modern textbook of technologies for pupils are described in details in the article.

Keywords: *modern textbook, technology, technological education, competence, competency approach, structure, content.*

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО – МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. М. Тищенко,

*молодший науковий співробітник лабораторії літературної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: tytenko@mail.ru*

У статті визначено функції, роль і місце навчального посібника «Робочий зошит з української літератури. 5 клас» у процесі вивчення української літератури. Розкрито особливості використання навчального посібника, методика впровадження в систему уроків і домашньої роботи. Звертається увага на формування читацької компетентності, творчої самостійності учнів з допомогою навчального посібника «Робочий зошит».

Ключові слова: *діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, структура, зміст навчального посібника «Робочий зошит», самостійна робота, читацька компетентність.*

Постановка проблеми. Методичні комплекси з української літератури мають розроблятися на основі науково обґрунтованих концепцій. Після впровадження нового стандарту з літератури (2011р.) актуальною і своєчасною проблемою є концепція компетентнісного підходу до розроблення навчально-методичного комплексу з української літератури. Найменш дослідженим виявився компетентнісний підхід до створення робочого зошита як компонента зазначеного комплексу.

Аналіз останніх досліджень. У дослідженнях, публікаціях, присвячених проблемі навчальних посібників, зокрема жанру навчальної літератури «Робочий зошит» (Л.М. Єрмолаєва, І.М. Іонов, А.І. Княжицький, Ю.Л. Троїцький та ін.), висвітлені окремі питання проблеми підвищення ефективності навчального процесу в цілому за допомогою робочих зошитів, сформульовано деякі методичні принципи організації роботи з ними. Однак проблема активного використання робочих зошитів з літератури досліджена недостатньо: відсутні спеціальні дослідження щодо впровадження навчального посібника «Робочий зошит» в систему вивчення української літератури в основній школі.

Так, у «Робочому зошиті» Когут О.І. подано різні види практичних робіт на уроках української літератури. Завдання зорієнтовані на формування навичок аналізу художнього твору. Низка авторів «Робочих зошитів» пропонують завдання проблемно-пошукового характеру, тести як інструмент виміру результатів навчання, але це інша форма, яка спрямована на контроль за досягненнями учнів, систематизації знань.

Таким чином, дослідження проблеми використання навчального посібника «Робочий зошит» потребують конкретності, системності і деталізації діяльнісного підходу до роботи з навчальним посібником «Робочий зошит з літератури».

Мета статті – розкрити особливості використання навчального посібника «Робочий зошит з української літератури. 5 клас» у процесі вивчення української літератури.

Основна частина. Одним з головних завдань вивчення української літератури в школі є формування читацької компетентності учнів, розвиток їхніх духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб, виховання особистості, здатної поцінувати явища класичної і сучасної культури. Вдумливе читання тексту твору художнього твору, єдність емоційного сприйняття та аналізу – запорука успішної літературної освіти. Перебудова школи вимагає всебічної активізації розумової діяльності учнів, максимального включення їх у різноманітні види роботи. Сучасна модель навчального процесу в основній школі ґрунтується на компетентнісному підході. «Робочий зошит» у системі засобів навчання займає важливе місце і значення: виконує певні дидактичні функції, є носієм інформації, сприяє формуванню в учнів системи знань, умінь і навичок та їх застосуванню у практичній діяльності. Такий поліфункціональний засіб навчання доповнює та конкретизує основний навчальний матеріал підручника.

Навчальний посібник «Робочий зошит учня» залишається одним із основних компонентів навчально-методичного комплексу з різних шкільних дисциплін. Робочі зошити входять до складу навчально-методичного комплексу. Отже, слід визначити педагогічні умови конструювання робочого зошита з української літератури, а саме: вплив робочого зошита на вирішення проблеми диференціації й індивідуалізації процесу навчання на уроках літератури, спрямованість робочого зошита на підвищення ефективності засвоєння учнями виучуваного матеріалу, формування загальнонавчальних умінь, способів удосконалення їхньої самостійної діяльності; включення в структуру робочого зошита з літератури системи завдань із різними рівнями з урахуванням змісту навчальної програми за даним курсом, викладення матеріалу в підручнику з урахуванням міжпредметних зв'язків; розробка системи різнорівневих завдань на основі особливостей розвитку, самостійної навчальної діяльності та пізнавальних можливостей учнів. Технологію створення робочих зошитів ми розглядаємо як процес добору, систематизації, узагальнення дидактичних матеріалів і формування на їх основі особливого типу навчальних посібників для вивчення літератури учнями. Складовими технології створення зошитів з української літератури є: визначення місця і ролі робочих зошитів у навчальному процесі; розробка проблемних запитань і завдань, що сприяють розвитку творчих здібностей школярів; передбачення форм контролю та їх змістового забезпечення; відбір ілюстративного матеріалу, науково-популярної інформації, кросвордів, виконання дидактичних ігор як засобу стимулювання пізнавального інтересу учнів до української літератури.

Це зумовлює впровадження спеціально сконструйованої системи запитань і завдань, які сприяють формуванню в учнів елементів структури читацької компетентності відповідно вимог до навчальних досягнень учнів за кожною змістовою лінією і частково за темою. У «Робочому зошиті учня» реалізуються основні функції інформаційна, мотиваційна, виховна, розвивальна. Ми враховуємо зміст авторів програми «Літературне читання», що в умовах запровадження компетентісно орієнтованої освіти доцільно доповнити зазначений перелік ще двома функціями. Зокрема, технологічною, яка зумовлює необхідність відображення у методичному апараті підручників спеціально сконструйованої системи завдань, що мають на меті оволодіння читацькою компетентністю відповідно до її структури і загальнонавчальними уміннями. У першому випадку це стосується розвитку повноцінної навички читання, а в іншому – управління процесом розуміння учнями прочитаного тексту, оволодіння уміннями аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, брати участь у проєктній діяльності, інсценізації прочитаного тощо. Тому у відборі змісту запитань і завдань для «Робочого зошита з української літератури для 5 класу» ми враховуємо зміни стосовно вивчення предмета «Українська література» у Державному стандарті (ДС), навчальних програмах. У зошиті міститься дидактичний матеріал, призначений для вдосконалення навичок роботи з текстом, розвитку мовлення учнів, їх творчих здібностей, уміння самостійно мислити.

Найважливішим інструментарієм для учителя є програма, підручник і посібники. Щоб стати компетентним читачем, учень має користуватися тими засобами, які пропонує учитель. Нині діючі навчальні посібники уже менше перевантажені критичним, методичним і літературознавчим матеріалом і створювалися вони не лише з навчальною метою, а й з пізнавальною і розвивальною. «Робочий зошит» – дидактичний засіб організації самостійної роботи п'ятикласників у процесі вивчення української літератури. Самостійна робота – це і навчальне завдання, і об'єкт діяльності учня. Самостійна робота – це перш за все самостійна думка. Треба розвивати самостійне мислення, яке автоматично викличе бажання самостійно працювати. Важливо, щоб учні навчилися самостійно працювати без будь-яких вказівок з боку вчителя. Дослідження свідчать, що особистісно-зорієнтоване навчання дає можливість реалізувати індивідуальні психологічні якості, врахувати рівень знань і умінь та сприяти саморозвитку особистості учня тільки тоді, коли завдання для самостійної роботи є дидактично обґрунтованим, доступним, цікавим, з поступово наростаючою складністю. Варто зауважити, якщо учень не може самостійно виконати навчальне завдання, таке навчання не приносить позитивних результатів. Як наслідок, формується негативне ставлення до навчання і втрачається пізнавальний процес.

У сучасній дидактиці термін «самостійна робота» має такі значення: специфічний вид діяльності учнів, що виконується в позаурочний час; форма організації діяльності учнів, що відбувається без безпосереднього зовніш-

нього впливу; особливий структурний елемент навчального процесу; ознака активності і результат роботи учнів; якісний показник діяльності, що свідчить про відповідальне ставлення учня до навчання; індикатор усвідомлення учнями особистісної необхідності навчання (вивчення певних предметів); засіб особистісного зростання учнів.

Мета формування читацької компетентності п'ятикласників – забезпечення літературного розвитку учня-читача, який повноцінно сприймає художній твір, творчо виражає розуміння прочитаного в мистецькому контексті.

Особлива складність у формуванні читацьких компетенцій полягає у недостатньому рівні умінь розбиратися в художньому тексті, аналізувати його, давати власну оцінку зображеним подіям і персонажам. Як відомо, основне місце на уроці літератури в 5-му класі займає робота з підручником-хрестоматією, який доцільно доповнювати «Робочим зошитом з літератури».

Водночас зазначимо, що учителі-словесники не приділяють достатньої уваги використанню цього навчального посібника, оскільки функції, мета і місце робочого зошита донині остаточно не визначено. У той же час ефективна методика використання «Робочого зошита» у взаємозв'язках з іншими методами і прийомами на уроці літератури ефективно впливає на розвиток читацьких компетенцій п'ятикласників.

Теоретичне обґрунтування доцільності використання «Робочого зошита» як складової навчально-методичного комплексу дало змогу визначити принципи розроблення його змісту: відповідність психолого-педагогічним вимогам, узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошита і підручника-хрестоматії з української літератури для 5-го класу; зорієнтованість запитань і завдань на пошуковий і творчий характер навчальної діяльності п'ятикласників; диференційований підхід до розроблення змісту навчального посібника; оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням рівня самостійності і творчості у виконанні завдань, висловленні власних оцінних суджень.

Технологія використання робочих зошитів на уроці літератури і вдома забезпечує реалізацію таких функцій навчального посібника: інформаційну, систематизуючу, узагальнювальну, функцію самоосвіти та самоконтролю. Ці вихідні положення лягли в основу розроблення експериментальної методики з урахуванням компетентісного підходу.

Система запитань і завдань творчого характеру забезпечує повноцінне засвоєння п'ятикласниками навчального літературного матеріалу, сприяє розвитку стійкої мотивації до читання, формуванню читацьких компетенцій, виявленню творчих можливостей учнів.

Повноцінна структура робочого зошита з літератури дає змогу з'ясувати рівень сформованості умінь п'ятикласників самостійно творчо працювати з навчальним посібником, виявити доцільність використання робочого зошита для опрацювання окремих тем навчальної програми з української літератури для 5-го класу, а також інтерес учнів до самостійної творчої роботи з навчальним посібником «Робочий зошит».

«Робочий зошит учня» може бути успішно використаний в індивідуальній, груповій, колективній роботі учнів на уроці української літератури.

Структура «Робочого зошита учня» включає такі напрями: ознайомлення з письменником та його творчістю, словникова робота, завдання на виявлення рівня сприймання твору, на осмислення змісту і головних героїв твору та систему творчих робіт, елементарні знання з теорії літератури. Домашні завдання передбачають виконання творчої роботи емоційно-оцінного характеру із залученням інших видів мистецтв.

У «Робочому зошиті» мають бути подані різноманітні запитання і завдання з розвитку зв'язного мовлення. З метою формування виразності читання передбачено вправи на формування вміння записувати партитуру поетичного твору. З метою розвитку інтересу до читання – системі ігрових завдань: літературні ігри, вікторини, тести, кросворди тощо. У «Робочому зошиті» можуть бути завдання під умовною назвою «читацький рейтинг», які спрямовують п'ятикласників на усвідомлення читацьких вражень (читацька рефлексія).

Великого значення у використанні «Робочого зошита» набуває формування умінь самостійної творчої діяльності учнів п'ятого класу. Виділяють чотири типи самостійних робіт: відтворюючі, реконструктивно-варіативні, евристичні та творчі роботи. Кожний з цих типів має свою дидактичну мету.

Відтворюючі самостійні роботи за зразком необхідні для запам'ятовування способів дій в конкретних ситуаціях, формування умінь і навичок та їх міцного засвоєння. Під час виконання роботи цього типу діяльність учнів не зовсім самостійна, оскільки їхня самостійність обмежується простим відтворенням, повторенням дій за зразком. Однак роль таких робіт досить важлива. Вони формують ґрунт для справді самостійної діяльності учня. Роль учителя полягає в тому, щоб для кожного учня визначити оптимальний обсяг роботи. Передчасний перехід до самостійних робіт інших типів позбавляє учня можливості формування системи знань, умінь і навичок. Затримка на роботах за зразками – зайва витрата часу, що сприяє породженню нудьги й неробства. У школярів зникає зацікавленість до навчання і предмета, настає гальмування в їхньому розвитку.

Реконструктивно-варіативні самостійні роботи дозволяють на основі раніше отриманих знань та за даної вчителем пропозиції самостійно знайти конкретні способи вирішення завдань. Самостійні роботи цього типу сприяють осмисленому перенесенню знань у типові ситуації, виробленню умінь аналізувати події, явища, факти, формуванню прийомів і методів пізнавальної діяльності, розвитку внутрішніх мотивів пізнання, створюють умови для розвитку розумової активності школярів.

Евристичні самостійні роботи формують вміння і навички пошуку відповіді за межами відомого зразка. Учень сам обирає шлях вирішення завдання на основі вже відомих йому знань. На даному рівні продуктивної діяльності формується творча особистість учня. Постійний пошук нових рішень, узагальнення й систематизація нових знань, перенесення їх в нові, нестандарт-

ні ситуації роблять знання учня більш гнучкими, мобільними, виробляють уміння, навички і потреби самоосвіти. Види евристичних самостійних робіт можуть бути найрізноманітнішими. Найпоширенішим видом евристичних самостійних робіт у практиці школи є самостійне пояснення, аналіз демонстрації, явища, обґрунтування висновків за допомогою аргументів.

Творчі самостійні роботи є вінцем системи самостійної діяльності школярів, яка дозволяє їм отримувати принципово нові знання, зміцнити навички самостійного пошуку знань. Психологи вважають, що розумова діяльність школярів у вирішенні проблемних, творчих завдань аналогічна розумовій діяльності творчих і наукових працівників. Завдання такого типу – один з найефективніших засобів формування творчої особистості.

В основу викладання української літератури покладено діяльнісний підхід до літературної освіти, що передбачає послідовне оволодіння навиками філологічного аналізу літературного твору, роботу з додатковою довідковою літературою, створення власних текстів.

Вивчення літератури на базовому рівні з використанням навчального посібника в основній школі має забезпечити цілеспрямовано вдосконалення важливих умінь (компетенцій): різні види читання, пошук, вилучення та обробку необхідної інформації з різних джерел, її презентацію з формуванням виражених ораторських компетенцій. Такі вміння вважають універсальними і будуть затребувані в старшій школі учнями класів любого профілю.

У практиці використання кожного з типів самостійної роботи з «Робочим зошитом» слід передусім враховувати зміст літературного матеріалу, вміщеного у підручнику-хрестоматії для п'ятого класу та його методичний апарат. «Робочий зошит з української літератури для 5 класу», який входить у навчально-методичний комплект – сучасний і перспективний засіб навчання, що містить різнопланові та різнорівневі завдання для безпосереднього виконання їх учнями з метою поліпшення засвоєння, повторення, узагальнення, систематизації та перевірки знань. У зошиті наявна значна кількість різноманітних завдань, що стимулюють пізнавальну діяльність учнів; за дидактичними функціями робочий зошит відрізняється від інших засобів навчання переважанням функцій закріплення та самоконтролю й самоосвіти. Наявні у педагогічній літературі трактування поняття «зошит з друкованою основою» дозволяють розглядати його як засіб навчання, в якому, враховуючи правила організації пізнавальної діяльності учнів різного віку, міститься доступна наукова інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань із конкретного навчального предмета. «Робочі зошити» разом з підручниками, збірниками, роздатковими матеріалами й довідниками є невіддільною складовою навчально-методичного комплекту. Впровадження такого навчального посібника забезпечує високу ефективність самостійної роботи у поєднанні з іншими видами пізнавальної діяльності учнів, результативність самостійної роботи залежно від функціонального змісту завдань, а також підготовки вчителів до їх проведення. У зв'язку з цим обґрунтування

технології створення робочих зошитів з друкованою основою базується на положенні, що дидактичний матеріал у вигляді навчальних завдань для робочих зошитів з друкованою основою, порівнюючи із звичайними стандартними завданнями підручника, має бути диференційованим.

В основі структури і змісту робочого зошита – компетентнісний підхід, який передбачає розвиток двох видів компетенції: пізнавальної і діяльнісної. Головне завдання – разом з повідомленням необхідних відомостей з літератури сприяти розвитку учня як особистості, мислячої і творчої. Цьому завданню підпорядковані структура та методичний апарат робочого зошита. На відміну від традиційного протиставлення двох шляхів вивчення літератури: від теорії до діяльності і від діяльності до теорії – в основу методичної концепції робочого зошита була покладена ідея творчого пізнання як синкретичного за своєю суттю процесу. Методичний апарат представлений різними типами запитань і завдань, що створює мотивацію для читання, запитання і завдання на перевірку засвоєння змісту прочитаного, дозволяє розвивати мовленнєві вміння на основі прочитаного тексту, націлює на роботу з ілюстраціями, розвиваючи аналітичні та дослідницькі вміння тощо. Велика увага приділяється словникової роботі. Всі завдання і питання дані «з надлишком», що дозволяє організувати диференційоване і особистісно орієнтоване навчання. Формулювання більшості завдань містять алгоритм їх виконання (спосіб діяльності), що сприяє формуванню предметних і надпредметних компетенцій учнів.

У зошиті має бути представлена система практичних завдань, спрямованих на розвиток різних видів компетенцій учнів, їх творчих здібностей. Зошит призначений для самостійної роботи учнів, але може використовуватися і на заняттях у класі. Виконання запропонованих завдань на уроці дозволить здійснювати диференційоване навчання.

Висновки. Ефективне й систематичне впровадження у навчальний процес робочих зошитів допоможе вчителю організувати самостійну творчу роботу учнів, виявити рівень їхніх навчальних досягнень: визначити загальний рівень навчальних досягнень учнів 5 класу, зокрема читацьких компетенцій, а також кожного з них для того, щоб своєчасно надати допомогу учням, успішно працювати з навчальним посібником, подолати труднощі, які виникають в учнів у процесі роботи на уроці і вдома.

Література

1. Запровадження нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Освітня галузь «Мови та літератури» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/
2. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи. – С.207-213 // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – 784 с.

3. Бандура О. М. Українська література: Робочий зошит учня 5 кл. / О. М. Бандура, З. О. Шевченко/ [за ред. Н. І. Шинкарук]. – К.: Абрис, 1998. – 135 с.
4. Когут О. І. Зошит для робіт з української літератури учня 5 класу. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2011. – 96 с.
5. Савчук Н. Г. Українська література. 5 клас: робочий зошит К.: ВЦ «Академія», 2011. – 96 с.

References

1. Introducing the new State standard basic and secondary education . Education sector « Language and Literature» [electronic resource]. – Mode of access : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31215/
2. Savchenko A. Ya. Concept of the new textbook « readings « for primary school. – S.207 -213 // Problems of a modern textbook : Coll. Science. papers / [ed. count . ; science. yet. – A. Topuzov]. – K.: Pedagogical ideas , 2012. – Issue . 12. – 784 p.
3. Bandura A. Ukrainian Literature: Student Workbook 5 grade. / A. Bandura , C. O. Shevchenko / [ed. NI Shynkaruk]. – K. Abrys , 1998. – 135 p.
4. Kohut AI Notebook to work with Ukrainian literature for the student of the grade 5. – Kiev : Aston Publishing , 2011. – 96 p.
5. Savchuk N. H. Ukrainian literature. Grade 5 : workbook K. EC «Academy», 2011. – 96 p.

Тименко В. М.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье определены функции, роль и место учебного пособия «Рабочая тетрадь по украинской литературе. 5 класс» в процессе изучения украинской литературы. Раскрыты особенности использования учебного пособия, методика внедрения в систему уроков и домашней работы. Обращается внимание на формирование читательской компетентности, творческой самостоятельности учащихся при помощи учебного пособия « Рабочая тетрадь». В основной части статьи рабочая тетрадь рассматривается как полифункциональный средство обучения украинской литературы, обращается внимание на благоприятные педагогические условия использования рабочей тетради, подчеркивается его значение для самостоятельной работы учащихся. Педагогические условия самостоятельности работы с тетрадью является, по мнению автора, приоритетной для формирования у учащихся интереса к литературному творчеству.

***Ключевые слова:** деятельностьный подход, компетентностный подход, структура, содержание учебного пособия «Рабочая тетрадь», самостоятельная работа, читательская компетентность.*

WORKBOOK AS PART OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX STUDY OF UKRAINIAN LITERATURE

The article defines the function, role and place of the training aid «Workbook with Ukrainian literature. Grade 5» in the study of Ukrainian literature, using the features of the textbook, the method implementation in a system of classes and homework. Attention is paid to the formation of reading competence and creative independent learners through the textbook «Workbook». In the main part of the paper workbook is regarded as a multi-functional training tool Ukrainian literature, drawing attention to the favorable conditions for the use of educational workbook, highlights its importance for the independent work of students. Pedagogical condition of independence with a notebook is, in my opinion, a priority for the formation of students' interest in literary work. It is proved that an effective technique of using a workbook in conjunction with other methods and techniques in the classroom literature to effectively influence the development of competences readers fifth graders. It is proved that the feasibility of the manual will provide a highly effective independent work in conjunction with other forms of cognitive activity of students and the effectiveness of self-employment depends on the functional content of submitted applications.

Keywords: *Keywords: approach, competence approach, structure and content of the training aid «Workbook», self-study, reading competence.*

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОГО ГЕОГРАФІЧНОГО ТОВАРИСТВА В ОНОВЛЕННІ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

А. В. Топузова,

аспірант, Інститут педагогіки НАПН України

e-mail: geolab-kiev@rambler.ru

В статті висвітлюється значення Українського географічного товариства через призму його педагогічної діяльності. Відзначається позитивна роль товариства у розв'язанні цілої низки проблем, що постали сьогодні перед вітчизняною географічною освітою. Окреслюються напрямки, де педагогічна діяльність товариства може позитивно вплинути на оптимізацію змістового наповнення географічної освіти, сприяти оновленню географічної складової державних освітніх стандартів та навчальних програм, покращити рівень методичного забезпечення педагогічних працівників.

Ключові слова: *географічна освіта, Українське географічне товариство, шкільний осередок географічного товариства.*

Постановка проблеми. Сучасні геополітичні зміни спонукають громадян України до розбудови держави з урахуванням подальшої її інтеграції в європейське співтовариство. Тому перед вітчизняною освітою постають нові завдання. Не винятком у цьому плані є і загальна середня освіта, однією з вимог якої є врахування особистісних потреб кожного учня. На цьому тлі варто переосмислити досвід Українського географічного товариства та оцінити його педагогічний вплив на розвиток освіти. Для цього нами застосовується історичний підхід та аналіз педагогічного значення Українського географічного товариства, діяльність якого протягом багатьох років має непересічне значення.

Аналіз останніх досліджень. Питаннями становлення шкільної географічної освіти цікавилися багато вчених, серед них С. Рудницький, О. Діброва, Я. Жупанський, Ф. Заставний, В. Корнєєв, А. Сиротенко, М. Топузов, Є. Шипович, П. Шищенко, Б. Чернов. Сучасні розвідки, що стосуються діяльності Українського географічного товариства, здійснювали М. Криловець, К. Мезенцев, П. Масляк, Л. Немець, П. Шищенко та інші автори. Зокрема Л. Немець зазначав актуальність створення стандартів для різних рівнів географічної освіти [3]. І саме вони мають увібрати у себе той пласт інформації, що досліджується вченими сучасності. У проекті Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що географія пропонує особливі наукові інструменти для моделювання і прогнозування розвитку як окремих територій, так і всієї географічної оболонки. Саме тому шкільна географія є базовим світоглядним навчальним предметом у загальноосвітньому навчальному закладі. Оволодіння учнями географічними знаннями, уміннями та компетенціями

дасть змогу зорієнтуватися у складних глобалізаційних процесах, забезпечити суспільство від невиважених кроків, допоможе особистості національно ідентифікуватися у сучасному світі [4]. Усе це спонукає до подальших пошуків оновлення змісту географічної освіти.

Сучасна шкільна географічна освіта, попри її перебування у стані реформування, відзначається низкою прогресивних рис – орієнтацією на особистісно зорієнтоване навчання, активне впровадження проблемного навчання, поступову реалізацію технологічного підходу в освіті з утіленням у педагогічну практику різних освітніх технологій. [4, с. 4]. Враховуючи згадане вище, важливими і актуальними є питання аналізу діяльності Українського географічного товариства, педагогічний вплив та значення якого можуть посприяти в осучасненні змісту географічної освіти.

Формування цілей статті. У даній статті автор має на меті простежити педагогічне значення Українського географічного товариства та оцінити можливості його впливу на осучаснення змісту шкільної географічної освіти.

Основна частина. Географічне товариство України є науковою громадською організацією в галузі географії та суміжних з нею наук. Воно було створене з метою задоволення та захисту спільних інтересів його членів, сприяння організації, розвитку, підвищенню ефективності та координації географічних досліджень, використання їх досягнень для вирішення проблем соціально-економічного розвитку, оптимізації взаємодії суспільства і природи [1], [2]. Його завдання, задекларовані півтора століття тому, є актуальними й у наш час.

Останніми роками діяльність товариства спрямована на розвиток географічної науки і освіти та вирішення цілої низки важливих питань, пов'язаних із розвитком інформаційного суспільства, дослідженням глобальних змін та регіональних тенденцій у розвитку природних і суспільних процесів. Важливе значення для товариства мають питання, присвячені ресурсному розвитку території України, дослідженню регіональної політики держави, природних, соціально-економічних умов і ресурсів різних областей країни. Проте особливу роль в діяльності географічного товариства України завжди відігравав освітній блок. Сьогодні в колі інтересів товариства – гуманізація географічної освіти, розроблення технологій у навчальному процесі географії, розвиток краєзнавчої та екскурсійно-туристичної діяльності.

Таким чином, діяльність Українського географічного товариства може відіграти позитивну роль у розв'язанні цілої низки проблем, що постали сьогодні перед географічною освітою, а саме:

- вплинути на оптимізацію її змістового наповнення;
- сприяти оновленню географічної складової державних освітніх стандартів та навчальних програм;
- покращити рівень методичного забезпечення педагогічних працівників.

Безумовно, у сучасній школі основним засобом навчання і відповідно носієм його змісту є підручник. На сьогоднішній день важливою його ознакою

є спрямованість в особистісно зорієнтоване русло. Прикладом такого підручника є «Географія материків і океанів» авторів О. М. Топузова, О. Ф. Надтоки, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіної, А. А. Шуканової, В. М. Самойленка, що виданий ДНВП «Картографія» у 2011 році. Цей підручник має блочну структуру, тому кожен учень може дозувати сприйняття навчального матеріалу від основного тексту й до додаткової інформації. Ще однією його особливістю є українознавча спрямованість – через присутність навчальних блоків: «Роль українців в історії географічних відкриттів», «Україна і Африка», «Україна та Австралія» тощо [6]. Тому вже в курсі географії материків і океанів учні ЗНЗ мають змогу дізнатися про діяльність Українського географічного товариства.

Впровадження матеріалів, що стосуються діяльності товариства, може здійснюватись також через організацію домашньої роботи з географії, запровадження проектного навчання на заняттях географії, організацію краєзнавчої роботи та формування змісту позакласного навчання географії. Зокрема управління домашньою роботою з географії здійснюється учителем через конструктивну побудову домашніх завдань, підготовку учнів до їхнього виконання та перевірку результатів домашньої роботи [5].

Учні ЗНЗ можуть впоратись з індивідуальними домашніми завданнями, якщо вони ефективно працювали на уроці, удосконалюючи свої вміння й навички, та уважно прослухали рекомендації вчителя щодо виконання таких завдань.

Більш широке ознайомлення з діяльністю Українського географічного товариства можливе через позакласне навчання географії, яке має яскраво виражену особистісну спрямованість, тому в його змісті слід виокремити два основні напрямки:

- поглиблення ключових питань змісту шкільних курсів географії, які викликають у школярів особливе зацікавлення й мають велике освітньо-виховне значення;

- формування в учнів умінь і навичок дослідницького характеру під час практичної діяльності на місцевості, при роботі з різноманітними джерелами інформації у класі й застосуванні різноманітних сучасних засобів навчання. Саме ці напрямки дозволяють реалізувати важливі положення дослідницької та краєзнавчої роботи учнів ЗНЗ, що стосуються Українського географічного товариства.

Шкільний осередок Географічного товариства України є ще однією формою перманентного позакласного навчання географії. Загалом осередок має на меті пропаганду географічних знань серед учнів і популяризацію низки географічних спеціальностей. Він об'єднує школярів, котрі захоплюються географічною наукою й намагаються реалізувати своє захоплення у практичній діяльності. Керівництво шкільним осередком Географічного товариства України можуть здійснювати як учителі школи, так і викладачі вищих навчальних закладів та науковці регіональних географічних установ [5].

Основними формами роботи зазначеного осередку є лекційна, пошукова й дослідницька. На відміну від інших форм навчання географії навчально-

пізнавальна діяльність членів осередку товариства носить переважно індивідуальний характер і вимагає роботи з географічною науковою літературою, картами, архівними матеріалами, ресурсами Інтернету тощо. За необхідності члени осередку товариства проводять опитування місцевих жителів, беруть інтерв'ю у спеціалістів і консультуються зі співробітниками науково-дослідних установ і вищих навчальних закладів. При цьому результати своїх досліджень учні можуть публікувати у спеціальних фахових збірниках і журналах, а також захищати на конкурсних засіданнях Малої академії наук [5].

Висновок. З огляду на вищесказане, а також спираючись на думки науковців, педагогів та географів, слід зазначити, що в оновленні змісту географічної освіти пріоритетну роль мають відіграти принципи науковості, об'єктивності та фундаментальності. Зміст навчання географії має спиратися на особистісно зорієнтований, компетентнісний, діяльнісний та краєзнавчий підходи. В осучасненні змісту важливу роль будуть відігравати певні вкраплення нової для учнів ЗНЗ інформації, в тому числі й про діяльність Українського географічного товариства.

Література

1. Верменич Я. Історико-краєзнавчі дослідження в діяльності Південно-Західного відділу Руського географічного товариства (1873 – 1876 pp.) // [Текст] Краєзнавство. – 1999. – № 1 – 4. – С. 88.
2. Большая советская энциклопедия [Електронний ресурс] : Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Українське географічне товариство](http://uk.wikipedia.org/wiki/Українське_географічне_товариство) Мова – укр.
3. Географічна освіта і наука в Україні: зб. наук. праць. [Текст] / [головн. Ред. Я. Б. Олійник.] – К.: Фітосоціоцентр, 2000. – 100 с.
4. Концепція географічної освіти в основній школі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://undip.org.ua/info/1023/>
5. Дидактика сучасної географії : монографія / В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 604 с.
6. Топузов О. М. Географія: підруч. для 7 кл. [Текст] / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко та ін. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 320 с.

References

1. Vermenych Ya. Historical, regional research activities in the South West of Rus Geographical Society (1873-1876). // [Text] studies. – 1999. – № 1-4. – P. 88.
2. Bolshaya Sovetskaya Entsyclopedia [electronic resource]: Access: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Ukrayinske Geographic Society Language – Eng.](http://uk.wikipedia.org/wiki/Ukrayinske_Geographic_Society_Language_Eng)
3. Geographical education and science in Ukraine: Coll. sciences. works. [Text] / [chief. Ed .. Ya. B. Oleynyk.] – K. : Fitosotsiotsentr, 2000 – 100 p.
4. The concept of geographic education in the elementary school. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://undip.org.ua/info/1023/>

5. Didactics of modern geography: monograph / V.M. Samoylenko, O.M. Topuzov, L.P. Vishnikina, O.F. Nadtoke, I.A. Dubrava. – K.: educational thought, 2014. – 604 p.

6. Topuzov, A. Geography: a textbook. for 7 grades. [Text] / A. Topuzov, A.F. Nadtoke, T. Nazarenko et al. – K SSPE «Cartography», 2011 – 320 p.

Топузова А. В.

РОЛЬ УКРАИНСКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА В ОБНОВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье освещается значение Украинского географического общества через призму его педагогической деятельности. Отмечается положительная роль общества в решении целого ряда проблем, стоящих сегодня перед отечественным географическим образованием. Очерчиваются направления, где педагогическая деятельность общества может положительно повлиять на оптимизацию содержательного наполнения географического образования, способствовать обновлению географической составляющей государственных образовательных стандартов и учебных программ, улучшить уровень методического обеспечения педагогических работников.

Ключевые слова: географическое образование, Украинское географическое общество, школьный центр географического общества.

Topuzova A. V.

THE ROLE OF THE GEOGRAPHICAL SOCIETY IN UPDATING THE CONTENT OF THE COMPREHENSIVE SECONDARY EDUCATION

The article highlights the importance of Ukrainian Geographical Society in the light of its educational activities. There is a positive association role in solving a number of problems, now faces domestic geographic education. Outlines areas where educational activities of the company can positively affect the optimization of the semantic content of geographic education, promote the renewal of geographical component of state educational standards and curricula, improve the level of methodological support educators.

Keywords: geographic education, Ukrainian Geographical Society, School cell Geographical Society

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ У ВНЗ ЯК ОСНОВА ВИМОГ ДО ОНОВЛЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ

І. М. Трубавіна,

*доктор педагогічних наук, професор,
кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди,
e-mail: trubavina@gmail.com,*

А. Ю. Рижкова,

*аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
e-mail: anunulichka@mail.ru*

Стаття розкриває нові вимоги до підручників для вищої школи, які зумовлені таким наслідком впровадження кредитно-модульної системи, як інтенсифікація навчання. Показано проблеми студентів, які викликані КМС, розкрито сутність інтенсифікації в теорії навчання вищої школи, стан розробки цієї проблеми, що стало основою для пропозицій нових вимог до навчальних підручників для ВНЗ – урахувати етапи засвоєння студентами нового матеріалу, тип сприйняття студентами матеріалу, орієнтуватися не на пояснювальний, а проблемний виклад матеріалу, звертати в методичному апараті підручника увагу на самостійне закріплення матеріалу.

Ключові слова: інтенсифікація навчання, етапи розробки поняття «інтенсифікація навчання», кредитно-модульна система, вимоги до підручника.

Постановка проблеми. Інтенсифікація навчання у ВНЗ в умовах кредитно-модульної системи – результат впровадження кредитно-модульної системи. Як наслідок її впровадження збільшується час, який витрачають студенти, на самостійну роботу з підручником та іншими джерелами інформації при підготовці до занять, ІНДЗ, курсових та дипломних робіт; кількість аудиторних годин, особливо лекцій, зменшено, через що студенти повинні самостійно засвоювати теоретичний матеріал, а кількість консультацій – збільшено, як і годин на самостійне опрацювання нового матеріалу, у навчальному плані ВНЗ на самостійну роботу студентів економічних спеціальностей виділяється 50-70% годин на рівні бакалавра, та 60-70% навчального навантаження на рівні магістра або спеціаліста. Раніше це співвідношення було: 75% на аудиторні заняття та – 25% на самостійну роботу. Тому постає питання про нові вимоги до змісту підручника та його методичного апарату у зв'язку з інтенсифікацією навчання,

оскільки саме підручник з дисципліни з грифом МОН є основним джерелом для засвоєння студентами стандарту освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблема інтенсифікації навчання у ВНЗ пройшла кілька етапів. Як свідчить проведений нами аналіз стану розробленості проблем інтенсифікації навчання студентів, ця проблема досліджувалася як принцип навчання у сучасній дидактиці (Гордєєва Н. Н., Хрипко В. В., та інші). Вивченням різноманітних умов реалізації інтенсифікації займаються Асташова Г. В., Курганський С. І., Кравченко В. М., та інші. Технологіям інтенсифікації навчання приділяють увагу Безбородова С. В., Кравченко В. М., та інші. Виділяють фактори інтенсифікації навчання Курганський С. І., Гусевська О. В., та інші. Інтенсифікацію навчання в методиках викладання різних навчальних дисциплін-філологічних, технічних та інших розкривають Аксьонова Г. Н., Бичкова Н. І., Скляренко Н. К., Кукліна А. А., Харенко В. В. Ястребов В. М., та інші.

Проблеми вдосконалення підручників для ВНЗ розглядалися в контексті змісту, методичного апарату, електронної форми, врахування професійної спрямованості студентів, форми навчання (Р. Гладушина, В. Редько, та інші), але не розглядалися крізь призму інтенсифікації навчання студентів в умовах КМС. А це суттєво впливає на вимоги до них. Студенти не володіють вміннями самостійно організовувати своє навчання з книгою, їм не вистачає часу на якісне самостійне засвоєння нових знань на рівні понять і на формування вмінь і навичок, не кажучи вже про інші компоненти змісту освіти

Формулювання мети статті. Відповідно до приєднання України до Болонського процесу, реформуванням системи вищої освіти актуальною стає проблема оновлення підручників ВНЗ відповідно до нових вимог підготовки фахівців у вищій школі.

Основна частина. Під інтенсифікацією навчання у сучасному ВНЗ, в умовах кредитно-модульної системи, ми розуміємо, принцип навчання, який забезпечує високу якість навчання студентів при зменшенні кількості аудиторних годин і збільшенні їх самостійної роботи над теоретичним і практичним матеріалом, у той самий термін навчання.

У сучасній вітчизняній дидактиці можемо виділити кілька етапів розвитку поняття інтенсифікації навчання студентів у ВНЗ. Розглянемо їх детальніше.

Розвиток поняття інтенсифікація навчання в сучасній вітчизняній дидактиці можна поділити на три етапи. Критеріями цих етапів виступають: 1. Технологічний: вдосконалення техніки та технологій виробництва, а саме: технічний прогрес та прискорення суспільного розвитку; в дидактиці постає необхідність, щодо впровадження в навчальний процес більш досконалих способів та засобів, які прискорюють процес навчання; 2. Політичний: розпад СРСР, виникнення незалежної держави України, яка для того щоб довести всьому світу те, що вона вже не має нічого спільного із СРСР впроваджує різноманітні зміни у сферах суспільної діяльності; в педагогіці з'являється велика кількість захищених дисертацій, які пов'язані із формами, засобами, прийомами інтенсифікації навчання; 3. Інформаційний: перехід до інформаційного суспільства, вплив глобалізації на

освіту, внаслідок чого Україна приєднується до Болонського процесу, що в свою чергу призводить до значних змін у системі навчання ВНЗ, через зменшення кількості аудиторних годин з'являється необхідність впровадження інтенсифікації навчання як принципу навчання у ВНЗ.

Перший етап (кінець 70-х років XX століття, кінець 80-х років XX ст.) більший вплив має технічний критерій. Пов'язан із науково-технічними прогресом, рішеннями КПРС щодо прискорення суспільного розвитку. В дидактиці є характерним дослідження нових форм, засобів, прийомів навчання, які націлені на економію часу, без зменшення об'єму навчального матеріалу. Інтенсифікація навчання студентів ВНЗ досліджується в педагогіці на рівні наукових статей. Другий етап (початок 90-х років XX ст. – початок 2000 –х років XXI ст.), більший вплив має політичний критерій. Характеризується розвалом СРСР, створенням незалежної держави України. Інтенсифікація навчання досліджується на рівні матеріалів конференцій, проте, є й перші захищені кандидатські дисертації. Третій етап (початок 2000-х років по теперішній час), більший вплив має – інформаційний критерій. Перехід до інформаційного суспільства, підписання Болонської декларації, внаслідок чого збільшилась самостійна робота студентів та зменшилась аудиторна робота. Тобто, студенти повинні оволодіти прийомами стандартами освіти в тіж терміни. Характеризується великою кількістю захищених докторських та кандидатських дисертацій. Досліджуються здебільшого технології впровадження інтенсифікації навчання та теоретичне обґрунтування інтенсифікації навчання як принципу навчання. Тобто, сьогодні інтенсифікація вже пройшла кризу усі ланки життя, та впливає на розробку та оновлення сучасних підручників.

Підручник є вагомим джерелом знань, умінь, в якому викладається основний зміст конкретного навчального предмету, має вказівки [114, с.270]. Згідно із наказом МОН України № 588 підручники мають відповідати сучасним педагогічним технологіям і вимогам до навчальної книги; мати високий науково-методичний рівень і оригінальність; забезпечувати навчальні дисципліни відповідною сучасною україномовною літературою. До того ж, у цьому наказі визначається, що при створенні підручників та навчальних посібників необхідно враховувати наступне:

- навчальні книги повинні мати високий науково-методичний рівень, містити необхідний довідковий апарат;
- підручники та навчальні посібники мають бути написані в доступній формі, навчальний матеріал має бути пов'язаний з практичними завданнями, в книзі повинні просліджуватися тісні міжпредметні зв'язки. Тому, для підготовки високоякісного сучасного підручника потрібно багато часу, проте, через те, постійні зміни у сучасному суспільстві, через великий об'єм інформації це є дуже складним завданням.

Однією з причин неефективного навчання студентів самостійно за підручником є те, що підручники для ВНЗ пишуться як курс лекцій, який постійно скорочується, хоча останнім часом мова науковців в Україні йде вже про навчально-методичні комплекси з навчальної дисципліни, що є слушним

для організації самостійної роботи студентів. У той же час саме підручники для ВНЗ мають ряд недоліків, які проявляються при організації самостійної роботи студентів над засвоєнням нового теоретичного і практичного матеріалу. А саме:

- підручники написані в основному складними реченнями, які важко сприйняти і завчити. Матеріалу багато. Студентам його приходится переформульовувати для себе, дехто при цьому може малювати схеми, таблиці. Тому доцільно б подавати матеріал після тексту у вигляді таблиць і схем, переліку основних понять теми у вигляді словника. Саме це б організовувало б закріплення поняття в різних формах: виділено основні поняття теми (уявлення) – текст параграфу (поняття) – словник (поняття) – таблиці (виділення головного і другорядного в понятті) – схеми (встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ознаками поняття). Таким чином ми організували б багаторазове повторення поняття, його усвідомлення і розуміння, оскільки не кожний студент випише собі словник і намалює схеми та таблиці за параграфом підручника ;

- підручники для ВНЗ не враховують, як правило, етапи засвоєння – мотивацію, цілепокладання, сприйняття нового, усвідомлення та розуміння нового на рівні поняття, закріплення, формування вмінь та навичок, самоконтроль та самооцінку. Як правило присутні деякі з цих етапів. Оскільки студенти не володіють знаннями про етапи засвоєння та необхідність поступового проходження кожного з них, а підручники містять як правило, тільки частину з них, то ту частину матеріалу, яку вони отримують на самостійне опрацювання як теоретичний і практичний матеріал, вони проходять на свій розсуд, без усіх етапів засвоєння, що знижує якість засвоєння. Тому доцільно поставити вимогою в підручниках враховувати ці етапи засвоєння студентами матеріалу на етапі ще написання підручника – що ми будемо знати і вміти після засвоєння цього параграфу, де він знадобиться, де ми зустрічалися з цим поняттям, яке описується, що воно таке і чому його так визначають тощо до самоконтролю за засвоєнням;

- підручники розраховані на словесний метод навчання (самостійна робота з книгою) і візуальне сприйняття. У той час як більшість людей – аудіовізуали, є ще тактильне сприйняття тощо. Таким чином, постає питання не тільки про електронний підручник – доступний для всіх, а й про аудіокнигу – підручник. Більшість студентів мають плеєри і слухають музику або вчать іноземну мову в транспорті. Можуть вчити і предмети за спеціальністю. Це зберегло б час на засвоєння матеріалу в стаціонарних умовах і дало б змогу використовувати час на навчання в транспорті, на вулиці тощо. Можна говорити і про електронні підручники, які оснащені аудіо і відео презентацією. Студенти ВНЗ європейських країн жаліються на електронні книги – втомлюються очі, наші студенти носять паперові важкі підручники, а так проблема вирішується кожним студентом окремо – як йому зручно, так він і навчається;

- більшість підручників написана в контексті пояснювального виду навчання – розраховані на масу середніх виконавців. У той же час такий елемент зміс-

ту освіти, як досвід творчої діяльності, вимагає викладення змісту матеріалу в іншому викладі – проблемному викладі, наприклад. Це вимагає відходу від традиційного викладу тексту і нової його подачі, переструктурування його.

Висновки. Кредитно-модульна система, яка впроваджена у ВНЗ України, вимагає оновлення вимог до підручників в контексті інтенсифікації навчання і організації самостійної роботи студентів. Такими вимогами є : врахування необхідності формування творчої ,конкурентоспроможної особистості, особливостей сприйняття студентів і їх нестачі часу на засвоєння нового і невміння самостійно засвоювати велику кількість нових понять та формування вмінь. Це може буде реалізовано через такі зміни у підручниках: зміну стилю викладу матеріалу від пояснювального до проблемного, розробка аудіокниг, дотримання всіх етапів засвоєння в кожному параграфі, використання в кожному параграфі словника, таблиць, схем за новими поняттями.

Література

1. Барановская Л. В. Теоретико-методические основы обучения профессиональному общению студентов высшего аграрного учебного заведения [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Барановская Лилия Владимировна, Национальный педагогический ун-т им. Драгоманова. - К., 2005. - 43 с.
2. Бондарчук Ю., Чуйко Л, Чуйко Н. Удосконалення форм і методів навчання відповідно до вимог Болонського процесу // Вища школа. – 2005. – №2. – С. 35-41.
3. Гладушина Р. М. Переход на новое содержание образования и проблемы совершенствования учебников по иностранному языку / Р. М. Гладушина // Педагогика и психология. – 2000. – № 2. – С. 73-77
4. Морзе, Н. В. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс заведений ПТО [Текст]: [метод. пособие.] / Н. В. Морзе; Укр.-канад. проект «Децентрализация управления профессиональным обучением в Украине». - М.: Арт Экономи 2011. - 167 с. : Рис., Табл. - Библиогр.: С. 163-167.
5. Плиш, Ирина Валерьевна. Использование информационно-коммуникационных технологий управления качеством образования в общеобразовательных учебных заведениях [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Плиш Ирина Валерьевна Нац. акад. пед. наук Украины, Ин-т информ. технологий и средств обучения. - К., 2012. - 20 с.
6. Пути реализации кредитно-модульной системы организации учебного процесса и тестовых форм контроля знаний студентов [Текст]: науч.-метод. семинара / Одес. нац. политехнический. ун-т. - О.: Астропринт, [201 -?]. Вып. 6 (2012) : Внедрение компетентностного обучения / [под. ред. Гогунского В. Д.]. - О.: Наука и техника, 2012. - 122, [1] с.
7. Наумчук, Владимир Иванович. Теоретико-методические основы обучения спортивным играм [Текст]: учеб. пособие. / Наумчук Владимир Иванович. - М.: Астон, 2012.- 144 с.

8. Редько В. Г. Психолого-педагогические предпосылки обучения иноязычной грамматики (к проблеме совершенствования содержания учебников иностранного языка) / В. Г. Редько // Педагогика и психология . – 1999. – № 2. – С. 16-22.

9. Спиваковский, Александр Владимирович. Теоретико-методические основы обучения высшей математике будущих учителей математики с использованием информационных технологий [Текст]: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Спиваковский Александр Владимирович, Национальный педагогический ун-т им. Драгоманова. - К., 2004. - 42 с.

10. Барановская, Лилия Владимировна. Теоретико-методические основы обучения профессиональному общению студентов высшего аграрного учебного заведения [Текст]: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Барановская Лилия Владимировна, Национальный аграрный ун-т. - К., 2004. - 517 л.

References

1. Gladushina R. M. The transference to the new content of education and the problem of improving foreign language textbooks / R. M. Gladushina // Pedagogics and psychology. – 2000. – № 2. – P. 73-77

2. Red'ko V. H. Pedagogic and psychological background of foreign language teaching (the problem of improving the content of manuals in foreign language) / V. H. Red'ko / Pedagogics and psychology . – 1999. – № 2. – P. 16-22.

3. Baranovskaya, L. V. The theoretic and methodologic bases of educating the student's professional communicating of higher agricultural establishment [Text]: author's abstract PhD: 13.00.04 / Baranovskaya Liliya Vladimirovna, National pedagogical Dragomanov university. - K., 2005. - 43 p.

4. Naumchuck, V. I. . The theoretic and methodologic bases of educating sport games [Text]: manual. / Naumchuck Vladimir Ivanovich. - M.: Aston, 2012.- 144 p.

5. Spivakovskiy, A. V. The theoretic and methodologic bases of educating future teachers of the higher math using information technologies [Text] author's abstract PhD: 13.00.02 / Spivakovskiy Alexander Vladimirovich, National pedagogical Dragomanov university. - K., 2004. - 42 p.

6. Morze, N. V. The implementation of information and communication technology in high education establishment [Text]: [guidance manual] / N. V. Morze; Ukrainian-Canadian project «Decentralization of professional education authority in Ukraine». - M.: Art Ekonomi 2011. - 167 p.

8. Plish, Irina Valerievna. Using of information and communication technology in education quality managing in comprehensive educational establishments [Text]: author's abstract PhD: 13.00.10 / Plish Irina Valerievna National academy of pedagogics, Ukraine, Institute of information technology and means of educating. - K., 2012. - 20 p.

9. Bondarchuk YU., Chuiko L, Chuiko N. Improving of educational forms and methods according to the requirements of Bologna process // High school. – 2005. – №2. – P. 35-41.

10. The ways of realization the credit-module learning system of educational process and test forms of students' knowledge level control [Text]: science and methodologic seminar / Odessa national polytechnic university - O.: Astroprint, [201 -?]. Vol. 6 (2012) : The implementation of competency building approach / [under the editorship Gogunskogo V.D.]. - O.: Science and technic, 2012. - 122, [1] p.

Трубакина И. Н., Рыжкова А.Ю

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ОСНОВА ТРЕНОВАНИЙ К ОБНОВЛЕНИЮ УЧЕБНИКОВ

Статья раскрывает новые требования к учебникам для высшей школы, обусловленные таким следствием внедрения кредитно – модульной системы, как интенсификация обучения. Показано проблемы студентов, которые вызваны КМС, раскрыта сущность интенсификации в теории обучения высшей школы, состояние разработки этой проблемы, стало основой для предложений новых требований к учебникам для ВУЗов – учитывать этапы усвоения студентами нового материала , тип восприятия студентами материала, ориентироваться не на объяснительный, а проблемное изложение материала, обращать в методическом аппарате учебника внимание на самостоятельное закрепление материала.

Ключевые слова: интенсификация обучения, этапы разработки понятия «интенсификация обучения», кредитно-модульная система, требования к учебнику.

Trubavina I. M., Ryyzhkova A. Yu.

THE INTENSIFICATION OF EDUCATING STUDENTS IN THE UNIVERSITIES AS THE BASIS OF REQUIREMENTS FOR IMPROVING MANUALS

The article deals with new requirements for high school manuals, which are caused by such effects of credit-modular system as an intensification of educating. The students' problems caused by credit-modular system learning are showed, the essence of intensification educating in theory of high school is explored, as well as the state development of the problem, which was the basis for the proposition of new requirements for textbooks for high schools, that's considering stages of mastering new material , the type of student perceptions of the material, do not focus on explanatory, and the problem of presentation, to pay attention to the methodical device manual for independent fastening material. The article deals with the scientific-methodical principles of the personality oriented, activities and competent approaches and the ways of their implementation through the structure and the content of Physics textbooks for f basic school.

Keyword: intensification of educating, stages of the concept «intensification study», credit-modular system, the requirements for the manuals.

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМАТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

С. Е. Трубачева,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії дидактики, Інститут
педагогіки НАПН України,
e-mail: trubachevas@gmail.com*

Стаття присвячена проблемі розвитку загальнонавчальних компетентностей учнів, що вимагає створення підручників з акцентом на практичну спрямованість навчального матеріалу реалізовану засобами проектної технології.

Ключові слова: загальнонавчальні компетентності учнів, рівні проектної діяльності, шкільний підручник.

Постановка проблеми. Великий обсяг фактичних знань – у світі, що змінився, втратив свою цінність, оскільки будь-яка інформація швидко застаріває. Необхідним стають не самі знання, а знання про те, як і де їх застосовувати. Але ще важливіше знання про те, як інформацію добувати, інтерпретувати, або створювати нову. Таким чином, бажаючи змістити акцент в освіті із засвоєння фактів (результат – знання) на оволодіння способами взаємодії зі світом (результат – уміння), ми приходимо до усвідомлення необхідності змінити характер навчального процесу і способи діяльності учнів. Ці зміни полягають в першу чергу, у створенні таких умов навчальної діяльності, коли в процесі навчання необхідно активно застосовувати наявні теоретичні знання для вирішення практичних завдань.

Одним з напрямів у сфері модернізації освіти є оновлення змісту освіти в логіці компетентнісного підходу, що вимагає створення підручників з акцентом на практичну спрямованість навчального матеріалу з урахуванням ідей фундаменталізації змісту освіти: реалізації сучасного діяльнісного підходу в освіті, орієнтації на досягнення ключових компетентностей, включення підручників до єдиного інформаційного поля у відкритому освітньому середовищі. При цьому підході до навчання основним елементом роботи учнів буде освоєння діяльності, особливо нових видів діяльності: навчально-дослідної, пошуково-конструкторської, творчої, проектної і таке інше. В цьому випадку фактичні знання стають наслідком роботи над завданнями, організованими в доцільну і ефективну систему. Паралельно з освоєнням діяльності учень зможе сформувати свою систему цінностей, підтримувану соціумом. З пасивного споживача знань учень стає активним суб'єктом освітньої діяльності. Крім того, під час освоєння учнями певних видів людської діяльності, через освоєння навчальної діяльності і за відповідної організації і відбору змісту

для освітнього простору відбувається первинне самовизначення школярів, яке надалі може задати певну траєкторію життєвого шляху. Категорія діяльності при такому підході до навчання є фундаментальною і смислотворювальною усього процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню можливостей шкільного підручника у реалізації компетентнісного підходу в освіті присвятили свої роботи С. П. Бондар, І. П. Гудзик, Т. М. Засєкіна, В. В. Мелешко, О. В. Онопрієнко, М. І. Піддячий, С. П. Паламар, В. Г. Редько, І. І. Смагін, О. М. Топузов та багато інших. Ідеї фундаменталізації змісту освіти у форматі шкільного підручника знайшли свій розвиток у роботах О. В. Барановської, Г. О. Васьківської, С. У. Гончаренка, Л. А. Липової, О. М. Онаць та ін.

Формулювання мети статті. Стаття має на меті розкрити шляхи забезпечення у форматі шкільного підручника системи знань, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння учнями загальнонавчальними компетентностями; вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби і умови; пошук можливості підвищення рівня узагальнення сформованих знань про діяльність засобами проектної технології.

Основна частина. Для людини важливою є здатність застосовувати узагальнені знання, уміння та досвід в конкретних ситуаціях для розв'язання завдань у реальній діяльності. Це означає, що спонукувана потребами людина має бути здатна самостійно зорієнтуватися в ситуації, здобути нові необхідні знання, правильно поставити мету дій відповідно до об'єктивних законів і існуючих обставин, що визначають реальність і досяжність мети, відповідно до ситуації, мети і умов визначити конкретні способи і засоби дій, в процесі дій відпрацювати, удосконалити їх і, нарешті, досягти мети – усе це є основними складниками загальнонавчальної компетентності людини. Під загальнонавчальною компетентністю розуміємо загальну здатність учнів до навчання, яка забезпечується системою знань, умінь та досвіду самостійної навчальної діяльності, сформованих на основі позитивної мотивації та емоційно-цільового ставлення до навчання. Таким чином, при переорієнтації навчально-виховного процесу від знаннєвого до діяльнісного підходу в аспекті формування в учнів системи знань стають актуальними два кола проблем. З одного боку – це побудова системи знань, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння учнями основами діяльності; вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних, теоретичних знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю; вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби і умови; пошук можливості підвищення рівня узагальнення сформованих знань про діяльність. З іншого боку, пошук можливостей поєднання процесу формування теоретичних знань учнів з їх практичними потребами, їх ціннісними орієнтаціями; пошук шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо в процесі навчання.

Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння ними змістовими, процесу-

альними і мотиваційними компонентами. Сучасний підручник стає основним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня, є орієнтиром у полі інформації. Його практико орієнтований характер має спрямовуватись на підготовку учнів до самостійної діяльності в мінливих умовах [3].

Для реалізації цієї цілі сучасні концепції шкільного підручника, серед яких: концепція багаторівневого підручника для профільної школи, концепція електронного підручника, технологічного підручника та підручників фіксованого формату намагаються змінити сталий стереотип формату підручника і залучити для його створення сучасні технології [1,2]. До основного положення цих концепцій можна віднести наступне: підручник має забезпечувати будь який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня. Відповідно спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникова інформація розраховуються на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях.

В залежності від особистісних якостей людини, а також умов, в яких вона знаходиться, діяльність може здійснюватись на різних рівнях. Операційний рівень – коли людина виконує лише окремі технологічні операції (розуміючи технологію в самому широкому сенсі), йому відповідає розв’язання навчальних завдань на ситуативному рівні активності, що згасає після отримання результату. Тактичний – коли людина здатна виконувати повний технологічний процес, успішно використовуючи всю сукупність наявних засобів і способів діяльності для вирішення поточних завдань в умовах, що змінюються. Цей рівень діяльності відповідає надситуативній активності. Навчальний матеріал, який забезпечує тактичний рівень разом з оволодінням операційними вміннями має також спрямовуватися на розвиток в учнів здібності до швидкого орієнтування в ситуаціях, що змінюються, володіння загальними алгоритмами раціональної побудови дій і їх послідовності, вміння планування, користування довідковою літературою, вміння розподілу ролей при колективній організації діяльності і так далі. Стратегічний рівень діяльності – коли людина вільно орієнтується в життєвих ситуаціях, що змінюються, в економічних, технологічних і громадських стосунках, самостійно визначає місце і цілі власної діяльності відповідно до спільних цілей колективу. Цей рівень діяльності відповідає творчій активності особи. Стратегічний рівень діяльності, поряд з оволодінням операційними і тактичними компонентами, вимагає розвитку ще і ряду якостей особистості: високорозвинених пізнавальних умінь, розвиненої здатності творчої активності, вміння самоаналізу процесу та результатів діяльності, широкого кругозору, комунікативності.

Для організації навчальної діяльності найбільший інтерес представляють завдання інтелектуально-пізнавального плану, які усвідомлюються учнем як потяг до знань, необхідність в засвоєнні цих знань, як прагнення до розширення кругозору, поглиблення, систематизації знань. Така діяльність співвідноситься із специфічно людською пізнавальною, інтелектуальною потребою,

характеризується позитивним емоційним фоном, сприяючим мотивації учня наполегливо і захоплено працювати над навчальним завданням, протистоячи іншим спонукачам і відволікаючим чинникам. Поняття навчального завдання є при цьому одним з центральних, в навчальній діяльності таке завдання виступає як одиниця процесу навчання. Вища міра проблемності властива такому завданню, в якому учень: 1) сам формулює проблему; 2) сам знаходить її рішення; 3) вирішує; 4) контролює правильність цього рішення. Таким чином, постійне рішення таких завдань виливається в систематичну самостійну пошукову діяльність, а саме навчання перетворюється на проблемно-розвивальне, в якому діяльнісний початок співвідноситься із спрямованістю цієї діяльності на особу, яка і повинна якимсь чином розвинути в результаті здійснення нею цієї діяльності. Тим самим досягається нова якість освіти, що полягає у відповідності її результатів запитам індивіда, формуванні у школярів адекватного загальнолюдським цінностям ставлення до власної особи і навколишнього світу, усвідомлений прояв цього ставлення в діяльності, розвиток індивідуальних інтересів, соціальної активності.

Як зазначає академік А. М. Новіков, логіка процесу рішення навчального завдання багато в чому відповідає логіці організації проекту в його сучасному розумінні як завершеного мініциклу продуктивної діяльності з усіма його фазами, стадіями і етапами [3]. Так, у фазі проектування є і виявлення проблеми, і моделювання (побудова гіпотез), і розчленовування основної проблеми на під проблеми (декомпозиція), і дослідження умов і так далі. Тому, якщо в якості загальної моделі організації процесу рішення навчальних завдань узяти загальну тимчасову структуру проекту, прийняту в системному аналізі, в управлінні проектами, підручник зможе забезпечувати в організації навчального процесу три паралельні освітні лінії. Перша – розв’язання традиційних навчальних завдань як міні проектів навчальної діяльності, що відповідає рівню ситуативної активності. Друга – розв’язання навчальних завдань другого рівня надситуативної активності (більш крупні навчальні проекти з самостійним визначенням цілі своєї діяльності, активним застосуванням набутих знань та досвіду діяльності з посиленням ціннісно-орієнтувального, комунікативного, естетичного та перетворювального освітніх компонентів за рахунок включення завдань з підготовки доповідей і повідомлень учнів, введення лабораторно дослідницьких практикумів, застосування ділових ігор, ігрового моделювання, міждисциплінарних дослідницьких робіт. Третя лінія – це розв’язання завдань творчого рівня – відносно крупних навчальних проектів, що мають суспільно корисне значення, посильні для учнів, вимагають від них активного застосування теоретичних знань, а також додаткового залучення наукової, довідникової та іншої літератури; економічних розрахунків, самостійної розробки продукту проекту, технології його отримання, плану дій з його реалізації з урахуванням наявних можливостей.

В проектувальному процесі відсутні готові систематизовані знання. Їх систематизація, упорядковування, встановлення істини – справа самого учня,

з безлічі вражень, знань, понять сам будує свій проект, своє уявлення про світ. Саме тому проектування називають комплексною діяльністю, що є засобом інтелектуального творчого саморозвитку суб'єкта освітньої діяльності, а у вузчому сенсі – засобом розвитку його проектувальних здібностей. Витоком будь-якого процесу проектування, його задумом є проблемно-конфліктна ситуація. Технологія проектування стосовно освітнього процесу є розвитком ідей проблемного навчання, оскільки при рішенні проблемних завдань використовуються метод пошуково-пізнавальної діяльності, методи індукції і дедукції, коли учні йдуть від власного досвіду до пізнання нового і назад до свого досвіду, але вже збагаченого новою інформацією (синтез–аналіз–синтез). При цьому використовуються прийоми колективної творчої діяльності, моделювання різних ситуацій, в основі яких лежить принцип орієнтовної основи дій. Навчання через проектування своєї діяльності – основа розвиваючого, особистісно орієнтованого навчання, що вносить свій істотний внесок в загальний розвиток учня.

Отже, з точки зору модернізації освіти, проектна діяльність учнів як технологія, що базується на процесах проектування, виступає важливим компонентом системи продуктивної освіти і є нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу. У результаті роботи розвивається пізнавальний інтерес до предмета, до дослідницької діяльності в учнів, а для педагога ця робота впливає на професійне зростання і приносить задоволення. В проектувальній діяльності перетинаються багато в чому процеси смисло- і життєтворчості, що реалізуються у формі рефлексії в процесі переосмислення і перетворення людиною життя, що і відповідає тому принципу саморозвитку, який є специфікою проектної діяльності, коли рішення одних завдань і проблем стимулює розвиток нових форм проектування. В проектуванні учень стає провідним суб'єктом процесу освіти, він сам відбирає необхідну інформацію, сам визначає її необхідність, виходячи з сенсу проекту.

В результаті проектної діяльності з точки зору компетентнісного підходу досягаються наступні цілі: учні навчаються вирішувати пізнавальні завдання (пояснювати явища дійсності, їх суть, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат); орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя; вирішувати аналітичні проблеми. Як підтверджує педагогічна практика, проектне навчання сприяє розвитку в учнів абстрактного мислення, саморефлексії, визначенню власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін., тобто комплексу якостей, що забезпечують успішність діяльності в умовах, що змінюються, соціальну мобільність. В результаті роботи над проектами в учнів розвивається пізнавальний інтерес до предмета, до дослідницької діяльності, розвиваються та удосконалюються загальнонавчальні компетентності.

Висновки. Завдання розвитку особистості учнів полягає не лише в інтелектуальному, фізичному розвитку, а й у формуванні людини з активною

життєвою позицією, людини діяльній. Але для оволодіння всіма істотними сторонами діяльності, для формування стратегічних умінь необхідна організація в навчальному процесі власного практичного досвіду учнів. Це дозволить сформувати у них здатності до орієнтування, самостійного визначення мети, дій і діяльності, до творчості, сформувати та розвинути загальнонавчальні компетентності. Значну роль в цьому процесі відіграє шкільний підручник, за умови його різнорівневої побудови, розрахованої на застосування проектної методики навчання.

Література

1. Даниэльян Я. В. Современные концепции школьного учебника [Электронный ресурс] / Я. В. Даниэльян. – Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/>
2. Кодлюк Я. П. Технологічність підручника для початкової школи / Я. П. Кодлюк, М. В. Самотіс // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 432–438.
3. Новиков А. М. Бремя традиций на пути от школы знаний к школе дела [Электронный ресурс] / А. М. Новиков. – Режим доступа: <http://www.anovikov.ru/>
4. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 241–247.

References

1. Danieliayn Ya. V. Sovremennye kontseptsii shkolnogo uchebnika [The Main Theoretical Concepts of a Textbook Building], available in the electronic resource: <http://cyberleninka.ru>
2. Kodlyuk Ya. P. Tekhnolohichnist pidruchnyka dlya pochatkovoi shkoly [The Technologies of a Textbook for the Primary School] / Ya. P. Kodlyuk, M. V. Samotis // Problems of a Modern Textbook: Collection of Scientific Works. – K.: Pedagogik idea publishing house. – Prod. 12. – p.p. 432–438. (ukr)
3. Novikov A. M. Bremya traditsyi na puti ot shkoly znaniy k shkole dyela [Burden of Traditions on a Way from a School of Knowledge to a School of Business], available in the electronic resource: <http://www.anovikov.ru>
4. Topuzov O. M. Rol i mistse pidruchnyka v realizatsii kompetentnisnogo pidkходу [A role and a Place of a Textbook in the Realization of the Competence Approach in Education] / O. M. Topuzov // Problems of a modern textbook: collection of scientific works. – K.: Pedagogik idea publishing house. – Prod. 12. – p.p. 241–247. (ukr)

Трубачева С. Е.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМАТЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Статья посвящена проблеме развития общеучебных компетентностей учащихся, что требует создание учебников с акцентом на практическую направленность учебного материала, которая реализуется посредством проектной технологии.

Ключевые слова: *общеучебные компетентности учеников, уровни проектной деятельности, школьный учебник.*

Trubacheva S. E.

THE DEVELOPMENT OF PUPILS' GENERAL LEARNING COMPETENCES ON THE BASIS OF IDEAS OF THE FUNDAMENTALIZATION OF THE EDUCATION CONTENT IN THE FORMAT OF A SCHOOL TEXTBOOK

The article covers the problem of the development of pupils' general learning competences by means of a modern school textbook in the aspect of the competence-based approach that requires the creation of textbooks with a focus on the practical orientation of the training material with a different level of its assimilation. Provision in the format of a school textbook knowledge system, necessary and sufficient for the full mastering of the disciplines within the general learning competencies, will promote the inclusion of the educational projects of three levels in the system of tasks and exercises. The first level is an operational mini-project dealing with the traditional educational tasks. The second level is the tactical project with an increased value, the communicative, the aesthetic and the transformative educational components. The third level is a strategic creative project of the interdisciplinary character. Such a approach should help to improve the system of pupil's knowledge of training activities, the development of general learning competencies.

Keywords: *general learning competence, level of project activity.*

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧНА ЗАСАДА ВИЗНАЧЕННЯ ВИДІВ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

О. Ф. Турянська,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри історії України,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка,
e-mail: turjanskof@mail.ru*

В статті ставиться проблема визначення теоретико-методичних засад творення сучасних навчальних текстів. Показано шлях вирішення цієї проблеми через обґрунтування необхідності відповідності текстів шкільних підручників методам організації навчальної діяльності учнів, які учитель має застосовувати, щоб досягти освітньо-виховних та розвивальних завдань особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: класифікація методів особистісно орієнтованого навчання, тексти як засоби організації навчальної діяльності учнів, види навчальних текстів.

Постановка проблеми. Розвиток сучасної педагогічної науки і практики потребує нових підходів до творення шкільних підручників. Вочевидь, що вони мають відповідати рівню розвитку не тільки галузевої наукової думки, але і досягненням психолого-педагогічної і методичної наук, а також – уявленням дітей і їх батьків про сучасне якісне навчальне видання.

Аналіз останніх досліджень. Вирішуючи проблему визначення теоретичних засад підручникотворення, низка учених використовують і визначають поняття «навчальні видання» (І. Агаркова, С. Антонова А. Гірняк, В. Бейлінсон). Так, російська дослідниця даного питання С.Г. Антонова трактує навчальні видання як «видання, які містять систематизовану інформацію наукового чи прикладного характеру, викладені в зручній для вивчення та викладання формі та розраховані на учнів різного віку» [1, с. 159]. За твердженням цих науковців, навчальні видання відображають конкретну область знань з того чи іншого предмету або сфери діяльності, являються одним з факторів (компонентів) навчального процесу, виступають головним *засобом* організації різних видів навчальної діяльності учнів.

Формулювання мети статті. У зв'язку з цим, визначення теоретичних основ сучасного підручникотворення потребує виявлення ролі і місця шкільного підручника у застосуванні учителем системи методів особистісно зорієнтованого навчання. У зв'язку з цим ми бачимо наше завдання у тому, щоб спочатку розкрити зміст категорії «система методів особистісно зорієтова-

ного навчання», а потім визначити ті вимоги до шкільних підручників і їх текстів, що обумовлені необхідністю використовувати ці підручники у якості головного *засобу* організації навчальної діяльності учнів, *засобу* вирішення освітньо-виховних і розвивальних функцій і завдань навчання.

Основна частина. На нашу думку, критерієм визначення класифікації методів особистісно зорієнтованого навчання мають виступати духовні та психологічні *потреби* та відповідні їм *здібності* особистості, що актуалізуються, реалізуються й розвиваються у навчанні. До таких потреб психологи відносять: когнітивні (пізнавальні), дієві (практичні), креативні (творчо-пошукові), емоційні (потреба в певному ставленні до дійсності), комунікативні (соціальні), у самоусвідомленні (самовизначенні й ідентифікації), у самоактуалізації та саморозвитку.

Західні психологи (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд) до вищезначених видів потреб визначають відповідні види *інтелекту* особистості, якими вона користується в житті, а саме: *академічний* інтелект, що пов'язаний з вирішенням завдань навчання й використанням теоретичних знань; *практичний* інтелект, який використовується людиною при вирішенні суто практичних проблем; *креативний* інтелект, який у західній психологічній літературі характеризується як метакомпонент мислення, що відповідає за вирішення особистістю життєвих чи творчих проблем; *емоційний* інтелект, який пов'язано з адекватністю емоційних переживань людини подіям власного життя та її здатністю співчувати в таких переживаннях іншим; *соціальний* інтелект, який дозволяє людині ясно сприймати та легко виконувати соціальні норми спілкування й поведінки [5, с. 35-39]. У зв'язку з цим зазначимо, що кожний учень повинен мати в навчанні такі умови, які б дозволили йому (за Р. Стернбергом) «усвідомити власні сильні й слабкі сторони, використати свою силу і в той же час виправити свою слабкість чи зовсім її усунути, чи компенсувати» [5, с.37].

У зв'язку з вищезазначеним, виділяємо як головні засади *класифікації методів особистісно орієнтованого навчання* в школі необхідність спрямувати навчальний процес на *актуалізацію і розвиток*: 1) психологічних *потреб* особистості (пізнавальної, діяльнісної, творчої, пошукової, у певному ставленні до дійсності, у визнанні і спілкуванні); 2) різних видів її *інтелекту* (або інтелектуальних *здібностей*): академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний, 3) на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних *ставлень* (пізнавальне, практичне, творчо-пошукове, етичне, естетичне, міжособистісне). Усі ці психологічні якості особистості мають у якості механізму власного розвитку тільки один засіб – активну і продуктивну діяльність.

Відповідно до цих психолого-педагогічних засад виділяємо наступну систему методів особистісно зорієнтованого навчання:

1. *Метод організації пізнавальної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *пізнавальних* потреб, ставлень і *здібностей* особистості, на розвиток її *академічного* інтелекту.

2. *Метод організації практичної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *практичних* потреб, ставлень та здібностей особистості, на розвиток її *практичного* інтелекту.

3. *Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію творчо-пошукових (*креативних*) потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її *креативного* інтелекту.

4. *Метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *емоційних* потреб, системи емоційно-ціннісних ставлень і емоційних здібностей учнів, на розвиток її *емоційного* інтелекту.

5. *Метод організації комунікативної діяльності учнів* (інтерактивний), спрямований на актуалізацію *соціальних* потреб, ставлень і здібностей особистості, на розвиток її *соціального* інтелекту.

Отже, кожен з цих методів є засобом розвитку певних духовних потреб і здібностей особистості, способом її самореалізації, самоусвідомлення й самовизначення в навчанні. Саме у процесі різних видів діяльності людина набуває досвід пізнання, праці, творчості, морального і естетичного ставлення, людських стосунків.

Ще однією основою виділення саме цих видів діяльності учнів з точки зору психологічної науки є твердження видатного радянського психолога С. Рубінштейна про те, що: «Види людської діяльності визначаються за характером основного «продукту», який створюється в результаті діяльності та є її метою» [6, с. 232]. Якщо йти за цією логікою, то педагогічна практика доводить справедливість тверджень психолога, оскільки результатами пізнавальної діяльності є *знання*, практичної – *уміння*, творчо-пошукової – *досвід* пошуку та творчості, створення чогось нового, ціннісно-сислової – *емоційні переживання*, оцінні *судження*, що виявляють емоційно-ціннісні *ставлення* людини, а комунікативної – *характер взаємодії* людей між собою. Видатний психолог стверджує: «Під діяльністю ми будемо розуміти такий процес, за допомогою якого реалізується те чи інше *ставлення* людини до навколишнього світу, інших людей, завдань, які ставить перед нею життя» [6, с. 231]. Якщо так, то ті види діяльності в навчанні, що ми виокремили, прямо пов'язані з відповідними емоційно-ціннісними ставленнями особистості до дійсності, а саме: пізнавальна діяльність реалізує *пізнавальне* ставлення людини до дійсності, практична – *практичне* ставлення, творчо-пошукова – *дослідницьке* (*пошукове, творче, креативне*), ціннісно-сислова – *аксіологічне* (оцінне: моральне, естетичне), комунікативна – *міжособистісне*. Продемонструємо наявність зазначених взаємозв'язків у формі таблиці (табл. 1.).

Таблиця 1.

Психологічні засади визначення класифікації методів особистісно зорієнтованого навчання

Потреби й здібності особистості	<i>Пізнавальні потреби</i>	<i>Практичні потреби</i>	<i>Творчі та пошукові потреби</i>	<i>Емоційні потреби</i>	<i>Соціальні потреби</i>
Види інтелекту	<i>Академічний інтелект</i>	<i>Практичний інтелект</i>	<i>Креативний інтелект</i>	<i>Емоційний інтелект</i>	<i>Соціальний інтелект</i>
Особисті ставлення	<i>Пізнавальне ставлення</i>	<i>Практичне ставлення</i>	<i>Творче, пошукове ставлення</i>	<i>Моральне, естетичне ставлення</i>	<i>Міжособистісне до «іншого», до себе.</i>
Методи особистісно зорієнтованого навчання	Метод організації пізнавальної діяльності	Метод організації практичної діяльності	Метод організації творчої пошукової діяльності	Метод організації ціннісно-смысловий діяльності	Метод організації комунікативної діяльності

Оскільки класифікація методів особистісно орієнтованого навчання предметом свого дослідження має способи діяльності вчителя й учнів, оскільки вона потребує ще однієї основи, пов'язаної саме з діяльнісним підходом до організації навчання (О. Леонтьєв, Ю. Бабанський, В. Ф. Паламарчук, Н. Талізін). За цим підходом у діяльності виокремлюють основні *процесуальні етапи*, такі як: мотивування діяльності, цілепокладання, конкретні дії чи операції (процес дії), контроль та аналіз досягнутих результатів [2, с. 33]. Так, В. Паламарчук визначає такі головні етапи здійснення діяльності: мотив → мета → об'єкт → зразок → операція → результат → корекція [4; 5.].

Таким чином, другою ознакою нашої класифікації методів особистісно орієнтованого навчання є названі вище *етапи* організації навчальної діяльності учнів, тому що саме поетапне здійснення будь-якого способу діяльності є умовою її продуктивності. Якщо визначати систему прийомів, з яких складається метод, за етапами здійснення діяльності, то в практиці особистісно зорієнтованого навчання в середині кожного з методів мають бути застосовані наступні етапи та прийоми їх реалізації:

1. *Актуалізація* психологічних потреб і життєвого особистісного досвіду учнів учителем, на засадах яких будуватиметься навчальна діяльність.

2. *Мотивація* навчальної діяльності учнів, збудження їх ціннісного ставлення до неї, створення мотиву дії.

3. *Цілеспрямованість* навчальної діяльності учнів учителем, цілесприйняття учнями.

4. *Організація* і навчальної діяльності учнів учителем й відповідні прийоми здійснення цієї діяльності учнями.

5. *Перевірка* й усвідомлення (самоперевірки й самоусвідомлення) рівня ефективності результатів діяльності, корекція та самовиправлення.

Ці етапи здійснення діяльності є загальними (за своїми функціями) для всіх методів особистісно орієнтованого навчання. Один від одного їх відрізняють конкретні прийоми реалізації у складі певного методу. Отже, маючи загальні етапи, кожний метод має свої особливі прийоми здійснення цих етапів в організації діяльності учнів.

Цю взаємозалежність ми демонструємо у формі наступної таблиці (див. табл. 2.).

Таблиця 2.

Методи та етапи організації навчальної діяльності учнів в особистісно зорієнтованому навчанні

№	Етапи організації навчальної діяльності та прийоми їх проведення				
	<i>I етап</i> актуалізація	<i>II етап</i> мотивація	<i>III етап</i> ціле покладання	<i>IV етап</i> здійснення діяльності	<i>V етап</i> контроль та корекції результатів
1.	пригадування необхідних знань щодо теми, бесіда на згадування, повідомлення	переживання пізнавального ставлення, створення ситуації зацікавленості	постановка і осмислення освітньої задачі її сприйняття як власної цілі	розповідь, викладення, сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення	усна або письмова перевірка знань: тестування, опитування
2.	пригадування необхідних знань про спосіб дії	переживання практичного ставлення, створення ситуації прагнення успіху в дії	постановка і осмислення практичної задачі її сприйняття як власної цілі навчання	організація учителем і виконання учнями практичної дії (вправи)	перевірка результатів практичної діяльності

3.	пригадування алгоритмів вирішення проблем	активізація пошукового ставлення (створення проблемної ситуації)	постановка проблемного питання, завдання, його сприйняття	організація застосування учнями алгоритму вирішення проблеми	перевірка доказовості рішення, рефлексія з результатів рішення проблеми
4.	актуалізація морально-ціннісних і естетичних потреб та відносин	актуалізація моральних та естетичних ставлень, створення ситуацій вибору і ролі	постановка оцінювального завдання, його сприйняття	усвідомлення переживання смислів минулого (оцінка, вибір)	перевірка обґрунтованості оціночних суджень, результатів вибору
5.	актуалізація потреби в спілкуванні та взаємодії (робота в групах)	актуалізація міжособистісних відносин (ваше спільне рішення)	постановка групового завдання, його сприйняття	організація здійснення взаємодії (інтерація)	перевірка ефективності під час взаємодії

1. – Метод організації пізнавальної діяльності; 2. – Метод організації практичної діяльності; 3.- Метод організації творчо-пошукової діяльності; 4. – Метод організації ціннісно-сислової діяльності; 5. – Метод організації комунікативної діяльності.

Представлена вище *система методів особистісно зорієнтованого навчання* є адекватною *меті й змісту* сучасної шкільної освіти та відповідає психологічним потребам особистості в просуванні на шляху саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Кожний з методів має власну внутрішню структуру за тими етапами і прийомами, за якими він здійснюється. Відповідність етапів та прийомів здійснення кожного методу до потреб, ставлень учнів, меті та змісту освіти забезпечує ефективність і продуктивність навчання. У свою чергу, ефективність і продуктивність діяльності дозволяє учням досягати не тільки функціональних результатів навчання, але й психологічних. Так, на психологічному рівні результатом продуктивної навчальної діяльності учнів стає позитивна «Я – концепція» кожного. Образ себе, здатного до пізнання, праці, творчості, співчуття й спілкування, надбаний учнем у навчанні, забезпечує позитивні результати самоідентифікації, самоусвідомлення, самопізнання, самореалізації, ціннісну і соціальну орієнтацію учнів, їх самоактуалізацію. Отже, ми розглянули систему методів особистісно зорієнтованого навчання, а тепер щодо підручників.

У системі особистісно зорієнтованого навчання підручник має стати і для учителя і для учнів *засобом* організації різних (вказаних вище) видів навчаль-

ної діяльності, а через це – виконувати у комплексі *інформаційно-пізнавальну* (освітню), *розвивальну* (операційно-діяльнісну), *аксіологічну* (орієнтовно-виховну), *комунікативну* функції навчання. Таким засобом організації діяльності він стане за умови, що в ньому у комплексі будуть міститися наступні *види текстів*: інформаційно-пізнавальні, інструктивні, проблемно-розмірковуючі, ціннісно-спрямовані, інтерактивні (комунікативно-орієнтовані).

Так, реалізація *методу організації пізнавальної діяльності* учнів у процесі засвоєння нового матеріалу буде ефективною тільки за умов наявності необхідної предметної *інформації* у тексті підручника. При цьому нова навчальна інформація в тексті підручника має надаватися у репродуктивному варіанті і складатися з *приймів* надання і розкриття фактів, понять і закономірностей певної науки, а тим самим надавати учневі зразок прийомів і способів репродуктивного викладення інформації (*інформаційно-пізнавальний вид тексту* як засіб організації пізнавальної діяльності учнів).

Спостереження за педагогічною практикою свідчать, що ефективне застосування шкільного підручника як засобу навчання відбувається за тих умов, якщо тексти, що являються джерелом нових знань, надані у такій формі і у такій спосіб, що *актуалізують* психологічну *потребу* особистості у пізнанні, актуалізують пізнавальне ставлення учнів до дійсності. Як що надана інформація і прийоми її викладення викликають безпосередній інтерес і зацікавленість учнів, відповідають їх пізнавальним можливостям. Тоді учителю не приходится витрачати час і сили на адаптування навчальних текстів до рівня розвитку учнів. Нажаль, ті прийоми надання нової інформації, які характеризуються дієвістю, яскравістю, емоційністю, впливовістю (сюжетна розповідь, картинний опис, розгорнута образна характеристика, пояснення), у сучасних підручниках замінено прийомами скороченого повідомлення нової інформації та майже конспективного її доведення до учнів. Відсутність живих подій, образів, яскравих картин природного або людського буття знищує позитивне ставлення учнів до нових знань, а слідом – і до способу пізнання – пізнавальної діяльності.

Отже, автори навчальних текстів мають володіти словом і надавати наукову інформацію у такому вигляді і естетичній формі, такими прийомами словесного методу, щоб інформаційно-пізнавальні тексти ставали ефективним засобом *актуалізації пізнавальної потреби* в учнів, засобом виховування їх *інтересу* до процесу пізнання, засобом розвитку *пізнавального ставлення* учнів до дійсності, забезпечували б їх успіх у пізнанні, тобто виконували б належну їм *інформаційно-пізнавальну* функцію.

Метод організації практичної діяльності учнів як засіб засвоєння учнями нових способів дії (умінь) ефективно організовується за допомогою підручника, як що його автори заздалегідь визначили і втілили розвиваючу спрямованість даної навчальної книги. Так, наприклад, якщо текст параграфа розбито на смислові частини (1,2,3, і т.д.) але вони не мають в тексті конкретних назв, то тоді кожна смислову частину учні мають можливість (за практичним

завданням учителя) назвати самостійно. Таким чином учитель може за допомогою підручника формувати в учнів уміння визначати у тексті головне, складати план тексту. Отже, коли текст параграфу та надані у підручнику ілюстрації, схеми, карти і т. ін. методичне забезпечення створюються як *засіб організації практичної діяльності* учнів, і до них додаються спеціальні *практичні завдання, задачі, вправи*, спрямовані на формування *умінь*, то такий підручник забезпечує учителю можливість використовувати у навчанні *метод організації практичної діяльності* учнів. А отже – актуалізувати їх *практичну* потребу, практичне ставлення до дійсності, розвивати їх *практичний* інтелект, забезпечувати досвід успішної *практичної* діяльності на уроках, результатом якої є оволодіння новими способами дії (уміннями) і розвиток особистого образу «Я – умілий».

Таким чином, текст підручника має обов'язково містити тексти *інструктивного* характеру (пам'ятки), в яких розкривається спосіб і порядок тієї дії, що буде відпрацьовуватися на уроці. Вочевидь, що інструктивні тексти так само, як і інші види текстів, мають свої дидактичні функції. Серед них: *розвивальна* функція (текст скерований на розвиток практичних предметних і загальних умінь і навичок, на розвиток практичного інтелекту учнів); *операційно-діяльнісна* функція (текст є засобом організації практичної діяльності учнів); *орієнтовно-виховна* (текст є засобом актуалізації практичного ставлення школярів до дійсності, засобом актуалізації і розвитку відповідних потреб); *пізнавально-інформаційна* – у тому сенсі, що інструктивний текст надає учням інформацію про спосіб і порядок дії. При цьому головною функцією, безперечно, є розвивальна.

Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів як засіб засвоєння учнями алгоритму вирішення проблем, розвитку їхнього метакомпоненту мислення буде тоді краще спрацьовувати у навчанні, коли підручник буде створювати для цього найліпші умови. Що для цього потрібно? Потрібно, щоб автори підручників визнавали творчо-пошуковий компонент змісту шкільної освіти, усвідомлювали алгоритм вирішення проблем у якості окремого об'єкту засвоєння, сприймали шкільний підручник як головний *засіб* щодо організації творчо-пошукової діяльності учнів. Так, наприклад, назва певного параграфу може бути представлена у вигляді формулювання проблеми, а його текст – у вигляді проблемного викладення нового матеріалу, у вигляді зразку вирішення цієї проблеми. Тобто – мають бути застосовані проблемно-розмірковуючі тексти. Або ж у підручнику до навчальних текстів репродуктивного характеру надаватимуться завдання проблемного характеру, чи параграф має цілу низку кросвордів, сканвордів, чайнвордів або інших форм проблемних завдань та задач, спрямованих на організацію творчо-пошукової діяльності учнів.

Творчо-пошукову діяльність ми поділяємо на види, адже вона може бути пов'язана: а) з *інформаційним* компонентом змісту історичної освіти і спрямована на пошук сутності чи структури наукових фактів, понять, зв'язків («Чи

являються події «оранжевої революції» саме революцією? Доведіть свою думку»); б) з *ціннісно-смісловим* компонентом змісту освіти й спрямована на пошук етико-естетичних смислів наукової інформації якщо їх визначати з різних точок зору, з різних світоглядних, наукових, релігійних, національних, соціальних, особистісних позицій («Олександр Македонський – добра людина?»); в) з *операційним* компонентом змісту освіти і спрямована на пошук нового способу дії, відповідного до завдання, характеру навчального матеріалу й засобів навчання («Знайдіть новий засіб вирішення ...»). При цьому змінюються об'єкти пошукової діяльності, але її пошуковий характер залишається спільною рисою для усіх її видів. Відповідно до видів творчо-пошукової діяльності, що вказані вище, у підручнику до кожного параграфу мають застосовуватися різні типи проблемних питань, завдань, задач.

За таких умов підручник стає для учителя ефективним засобом застосування методу організації творчо-пошукової діяльності учнів у навчанні, тобто виконує *розвивальну* функцію. При цьому – актуалізує творчо-пошукові *потреби*, стає засобом *розвитку* їх *креативного інтелекту*, забезпечує надбання *досвіду* творчо-пошукової діяльності на уроках, результатом якої є оволодіння алгоритмом вирішення проблем і розвиток особистого образу «Я – здатний до вирішення проблем».

Метод організації ціннісно-сміслової діяльності як засіб усвідомлення і переживання учнями власних цінностей і етико-естетичних смислів наданої інформації буде тоді більш ефективно застосовуватися учителем у навчанні, коли підручник буде створювати для цього як найкращі умови. А саме: буде містити тексти *ціннісно-спрямовані* (аксіологічного характеру). При цьому ціннісно-спрямовані тексти це ті, які містять таку за своїм змістом наукову інформацію, яка буде *необхідною і достатньою, щоб визначити її етичні, естетичні, духовні смисли*, що надасть можливість учням усвідомити ці смисли і відповідно пережити (наприклад – «рабство» як жахливе явище людського буття у минулому і у сьогоденні, як тяжкий психологічний стан людини, як соціальне зло, що стоїть на заваді прагнення людини до свободи...). У такому разі текст виконуватиме *орієнтовно-виховну* функцію навчання. Головне завдання методу організації ціннісно-сміслової діяльності полягає в тому, щоб особистісні сенси життя, особистісні ціннісні орієнтації й ставлення учнів спочатку актуалізувати (забезпечити їх емоційне переживання), а потім перевести з емоційного, несвідомого рівня на рівень усвідомлення. Сутністю ціннісно-смілової діяльності є *оцінка* – акт усвідомлення та переживання явищ дійсності з тих чи інших позицій. Оцінка у свою чергу завжди є *актом вибору* між позитивним і негативним значенням. Тому в тексті підручника мають бути тексти, що відтворюють різні точки зору, різні світоглядні або наукові позиції. При цьому параграф підручника має містити *ціннісно-сміслові (оцінні) завдання*, за допомогою яких учитель моделює ситуацію вибору, організовує ціннісно-сміслову діяльність учнів. Отже, таким чином текст підручника виконує *орієнтовно-виховну* функцію. Представники філософ-

ської й психологічної науки наголошують на особливій значущості ситуації вибору як для актуалізації морально-естетичних ставлень особистості, так і для визначення особистістю власних життєвих смислів: «Особистість не існує поза системою власних виборів, ними створюється» [7. с. 24]. Таким чином, ситуація вибору, що створюється за допомогою текстів аксіологічного характеру і ціннісно-смыслових завдань, допомагає учням відчутти своє власне ставлення до того, що пізнається. Ситуація вибору являється механізмом розвитку аксіологічної свідомості людини, надає індивіду можливість «тренуватися» бути особистістю. Автори підручників мають це усвідомлювати і використовувати в процесі підручникотворення.

Метод організації комунікативної діяльності як засіб засвоєння учнями норм, правил, технік ефективного та комфортного спілкування буде тоді більш ефективно застосовуватися учителем у навчанні, коли підручник буде створювати для цього відповідні умови. Про що йдеться? Про те, що система завдань у підручниках має надавати учителю можливість організовувати групову, парну взаємодію учнів між собою, забезпечувати зміну ролей між учителем та учнями. Тобто у підручниках мають міститися *завдання інтерактивного характеру* та інструкції щодо їх виконання (інтерактивні тексти), а ще така доступна і ясна за формою надання наукова інформація, яка стане основою для організації інтерактивної (комунікативної) діяльності учнів на уроці, тобто забезпечить реалізацію *комунікативної* функції інтерактивного тексту.

Отже, класифікація методів особистісно зорієнтованого навчання є ще однією теоретичною засадою для процесів підручникотворення, бо вказує на ті різні види текстів, які є *засобами* організації відповідних видів *навчальної діяльності учнів*. Отже, підручник має стати головним *засобом* організації різних видів навчальної діяльності учнів, які обов'язково у комплексі мають бути організовані у навчанні, щоб воно стало способом розвитку, становлення, зростання особистості.

Література

1. Антонова С. Г. Редакторская подготовка изданий / Антонова С. Г., Васильев В. И. – М. : Логос, 2004. – 496 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Паламарчук В. Ф. Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке / В. Ф. Паламарчук. – К. : Рад. шк, 1982. – 133 с.
4. Паламарчук В. Від творчої особистості – до нових технологій навчання / Валентина Паламарчук, Світлана Рудаківська // Рідна шк. – 1998. – № 2. – С. 52–62.
5. Практический интеллект / Р. Стернберг, Дж. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. – СПб. :

Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – 272 с.

6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).

7. Шевеленкова Т. Д. Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Т. Д. Шевеленкова // Психология личности в условиях социальных изменений. – М., 1993. – С. 21–26.

References

1. Antonova S. G. Editorial preparation of editions / Antonova S. G., Vasil'ev V. I. is M. : Logos, 2004. – 496 p.

2. Babanskiy Yu. K. Metods of teaching at modern general school / Yu. K. Babanskiy. it is M. : Inlightening, 1985. – 208 p.

3. Palamarchuk V. F. The Interdependence between the formation of education and development of a student at a lesson / V. of O. Palamarchuk. – To. : Glad. shk, 1982. – 133 p.

4. Palamarchuk V. From a creative personality – to new technologies of studies / Valentina Palamarchuk, Svitlana Rudakivska // Native school. – 1998. – 2. – №. 52–62.

5. Practical intellect / Sternberg, Dzh. Forsayt, Dzh. Khedland , other / under general release of R. Sternberg ; translated from English. To K. Shchukina, P. Butkevich. – Spb. : Piter, 2002. – 265 p. – (Masters of psychology). – 272 p.

6. Rubinshtein S. L. Life and consciousness. Man and world / S. L. Rubinstein. – Spb. [and other] : Piter, 2003. – 508 p. – (Masters of psychology).

7. Shevelenkova T. D. The research on the personality method of existence of man in the modern world / T. D. Shevelenkova // Psychology of a personality in the conditions of social changes. it is M., 1993. – P. 21–26.

Туриянская О. Ф.

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВИДОВ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

В статье предлагается путь решения проблемы определения теоретико-методических основ создания учебных текстов через обоснование необходимости соответствия текстов школьных учебников тем методам организации учебной деятельности школьников, которые должен использовать учитель, чтобы достичь образовательно-воспитательных и развивающих целей личностно ориентированного обучения.

Ключевые слова: классификация методов личностно ориентированного обучения, текст учебника как средство организации учебной деятельности школьников, виды учебных текстов.

KLASSIFICATION OF METHODS INDIVIDUALLY ORIENTED EDUCATION AS A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS FOR THE ESTABLISHMENT OF SCHOOL TEXTBOOKS

In article existing is examined among the authors of school textbooks of position, reflecting them priorities in regard to the selection of maintenance of educational historical material, methodical manipulation of texts. Opinion speaks out the author of this article that a textbook of history must be not only the carrier of educational data of scientific character but also to become a didactic mean, to the exposing teenagers ethics and aesthetic senses of historical events, the same sending and orienting them in the world of spiritual and moral values. The historical information, given in educational texts in textbooks on history able to execute not only informative and developing functions but also educate. It must become the mean of actualization of spiritual necessities, activation of intellectual capabilities, and basis of determination of teenagers in the system of cultural, spiritual and vital values in historical and, accordingly, modern measuring. A school textbook must become for students vitally *by a meaningful mean*: a) opening of the world, awareness of main senses of natural and human life; b) creation of own personality is in a coexistence and collaboration with other people; c) conscious self-realization in the different types of educational activity.

Keywords: *classification of methods individually oriented educational, text of textbook as mean of organization of educational activity of schoolboys, types of educational texts.*

УДК 373.3/.5.048:331.548

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ОСНОВНІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

В. І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
трудової підготовки і політехнічної творчості,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: tutashi@ukr.net

У статті теоретично обґрунтовується добір і структурування змісту програм та підручників з трудового навчання в основній школі на основі проектної технології

Ключові слова: зміст освіти, програма, підручник, проект, проектування, проектна технологія навчання.

Постановка проблеми. Визначення стратегічних напрямів подальшого розвитку освіти та упровадження нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [1] вимагає наукового обґрунтування змісту навчальних програм і підручників із кожного навчального предмета. Особливо це стосується трудового навчання, в якому виникла суперечність між назвою предмета, змістом навчальних програм та підручників і новими вимогами освітньої галузі «Технології».

В педагогічних дослідженнях [2, 3, 5 та ін.], а також у процесі обговорення проекту нової програми з трудового навчання привертають увагу спроби привести зміст трудового навчання у відповідність до існуючих умов: матеріально-технічного стану навчальних майстерень; регіональних відмінностей у вивченні технологій, особливостей та індивідуальних запитів учнів, кадрового забезпечення трудового навчання.

Проте постають питання: які умови повинні бути базовим у формуванні змісту трудового навчання і що потрібно змінювати у навчальних програмах та підручниках з цього предмета?

Мета цієї статті – обґрунтувати педагогічні умови та методичні засади добору змісту навчальних програм і підручників з трудового навчання.

У відповідності з визначеною метою задачами дослідження є:

- проаналізувати стан проблеми змісту технологічної освіти в теорії і практиці;
- теоретично обґрунтувати педагогічні умови і принципи добору змісту трудового навчання в основній школі;
- визначити педагогічно доцільні методичні підходи в реалізації змісту трудового навчання.

Аналіз останніх досліджень. У наукових публікаціях українських вчених: В. Сидоренка, О. Коберника, В. Тименка відображено концептуальні засади технологічної освіти та орієнтири подальшого реформування змісту трудового навчання. Нові підходи у формуванні змісту трудового навчання, його теоретичні моделі обґрунтовуються у працях О. Білошицького, Б. Лєвіна, Т. Мачачи, А. Тарари, В. Юрженка. Методичні аспекти трудового навчання учнів розкриваються Н. Боринець, С. Дятленком, В. Кузьменком, Н. Лосиною, Б. Терещуком.

Проте, незважаючи на значні напрацювання з питань теорії і методики навчання з технологій, окремі автори (В. Сидоренко, В. Стешенко, О. Марушенко та ін.) [2, 3] звертають увагу на недостатнє наукове обґрунтування сучасного змісту трудового навчання, його неповне відображення у програмах, підручниках та навчальних посібниках, відсутність у змісті навчального предмета матеріалу, який забезпечує створення у навчальному закладі повноцінного середовища, сприятливого для свідомого і неупередженого вибору соціальних траєкторій, пов'язаних з трудовою діяльністю і вибором

майбутньої професії. Як показує наше дослідження, з цими зауваженнями не погодитися не можна.

Виклад основного матеріалу. Зміст освіти має відображати соціально-економічні потреби і відповідати технологічному укладу розвитку суспільства. Викликом сучасності є перехід людства від індустріального до постіндустріального суспільства, в якому інформація та знання перетворюються в безпосередню продуктивну силу, стають основою його інноваційного розвитку. Цей процес характеризується кардинальними змінами в економіці країни, попиті та пропозиціях на ринку товарів і послуг, відбувається під впливом стрімкого розвитку науки, освіти, техніки і технологій. У результаті зростає надання різноманітних послуг, докорінно змінюється структура виробництва і базові технології, змінюється й сама людина та ставлення до суспільних цінностей і якостей особистості.

Масштаби і темпи економічного розвитку країн визначаються вже не обсягами добування природних ресурсів, чи індустріального виробництва, а застосуванням наукових знань, роллю інформаційних потоків у розробці нових технологій, виготовленні інноваційної продукції, наданні послуг, що користуються усе більшим попитом.

У нових умовах соціально-економічного розвитку найціннішими якостями людини стають уміння приймати раціональні рішення, ефективно використовувати інформацію, постійно підвищувати свій рівень компетентності та професіоналізм.

Зміни у соціальному замовленні постіндустріального суспільства зумовлюють зміни в цілях навчання та вимогах до якості освіти на усіх її ступенях і, насамперед, в загальній середній освіті.

Загальна середня освіта в Україні донедавна спрямовувалася на всебічний розвиток учнів, засвоєння ними знань, формування вмінь і навичок. А фактично навчальний процес усе більше зводився лише до засвоєння знань та певних умінь. Школа недостатньо навчала учнів пошуку нової інформації, застосуванню навчального матеріалу на практиці, розвитку творчого мислення, формуванню вмінь вирішувати проблеми, самостійно приймати рішення, орієнтуватися на ринку праці.

Такий стан освіти пояснювався недосконалістю програм та підручників, вкрай обмеженими можливостями матеріально-технічного та інформаційного забезпечення шкіл, консерватизмом у освіті тощо.

Нині змінилися цілі і стратегія розвитку освіти, оновлено зміст загальноосвітньої підготовки учнів. Але, чи подолано ці проблеми тепер? Проведене нами анкетне опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів показує, що вказані проблеми залишились актуальними.

Шляхами вирішення зазначених проблем є узгодження змісту освіти з сучасними потребами суспільства, орієнтація навчальних програм, підручників на засвоєння учнями ключових і предметних компетентностей та застосування ефективних педагогічних технологій.

Незважаючи на упровадження на рівні Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти особистісно зорієнтованого, компетентісного та діяльнісного підходів у навчанні учнів, у навчальних програмах та підручниках з трудового навчання поєднуються енциклопедичний, політехнічний та лоскутний підходи до структурування змісту освіти. Але якщо переважна більшість навчальних предметів транслюють знання з відповідних їм наук (мови – з лінгвістичних наук, природничі предмети – з наук про природу, суспільні дисципліни – з наук про людину і суспільство тощо), то трудове навчання має інтегрувати в собі знання та способи діяльності не тільки з великого числа відповідних йому технічних наук (матеріалознавства, теорії вимірювань, теорії різання, опору матеріалів, механіки, електротехніки, теплотехніки, гідравліки, технологій обробки матеріалів та багатьох інших), а й знайомити учнів з основами виробництва, підприємництва, маркетингу, менеджменту, питаннями культури і безпеки праці тощо. Окрім того, у процесі трудового навчання учні мають ознайомитися із засобами праці, засвоїти найпоширеніші технології виробництва.

Значні можливості трудового навчання для розвитку особистості учня, його творчих здібностей, технічного мислення, просторової уяви, підприємливості, працелюбства, формування умінь, удосконалення психофізіологічних якостей у повній мірі не реалізуються.

Усталені раніше завдання загальної середньої освіти «всестороннього розвитку учнів», «політехнічної освіти школярів», «підготовки дітей до життя», у наш час суттєво змінилися. Перед освітою постали завдання створення умов для вільного розвитку особистості, рівного доступу до якісної освіти, навчання впродовж усього життя.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві.

Проте, на думку деяких дослідників (О. Овчарук) насправді освітня галузь «Технології» обмежується лише пропедевтичними цілями і забезпечує умови лише для виховання трудових навичок побутової та господарчої праці.

У зв'язку з цим зауваженням зупинимось детальніше на сучасних завданнях і змістових лініях освітньої галузі «Технології».

Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти визначено такі завдання навчання технологій:

- «формування цілісного уявлення про розвиток матеріального виробництва, роль техніки, проектування і технологій у розвитку суспільства;

- ознайомлення учнів із виробничим середовищем, традиційними, сучасними і перспективними технологіями обробки матеріалів, декоративно-ужитковим мистецтвом;

- формування здатності розвивати надбання рідної культури з використанням засобів декоративно-ужиткового мистецтва;

набуття учнями досвіду провадження технологічної діяльності, партнерської взаємодії і ціннісних ставлень до трудових традицій;
розвиток технологічних умінь і навичок учнів;
усвідомлення учнями значущості ролі технологій як практичного втілення наукових знань;
реалізація здібностей та інтересів учнів у сфері технологічної діяльності;
створення умов для самореалізації, розвитку підприємливості та професійного самовизначення кожного учня;
оволодіння вмінням оцінювати власні результати предметно-перетворювальної діяльності та рівня сформованості ключових і предметних компетентностей» [1].

Зазначений перелік завдань очевидно виходить за межі пропедевтичних і передбачає не тільки формування уявлень, але й засвоєння вмінь, набуття певного досвіду. Проте постають інші питання: чи реалізуються зазначені завдання освітньої галузі «Технології» в трудовому навчанні? Чи достатньо вони розкриваються в навчальних програмах і підручниках? Чи створено необхідні умови для реалізації технологічного компонента змісту освіти, самореалізації та професійного самовизначення особистості? Чи можуть системи трудового навчання, що покладені в основу змісту трудового навчання та відповідні їм педагогічні технології забезпечити вирішення завдань освітньої галузі.

Об'єктивну відповідь на деякі з поставлених питань можуть дати результати моніторингових досліджень з освітньої галузі «Технології», проведення яких заплановано в усіх загальноосвітніх навчальних закладах України. Проте зазначені питання потребують і детального аналізу, обґрунтування нового змісту освіти та експериментальних досліджень.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та навчальної програми з трудового навчання основною умовою реалізації технологічного компонента змісту освіти є технологічна та інформаційна діяльність, що провадиться від появи творчого задуму до реалізації його в готовому продукті. Погоджуючись з цим твердженням, зазначимо, що чинна програма передбачає таку діяльність учнів тільки у межах реалізації варіативної частини програми. А це означає, що відповідно до чинної програми учні спочатку мають засвоїти поняття про матеріали та технології, навчитися виконувати найпростіші технологічні операції, а вже потім приступати до проектування виробу. Така послідовність навчальної діяльності учнів насамперед формує виконавця, а не творчу особистість.

Не спрямовує на організацію творчої діяльності учнів і усталена методика трудового навчання, обов'язковими компонентами якої були запозичені з професійної підготовки кваліфікованих працівників інструктажі, що вимагають виконання певних технологічних операцій за визначеним алгоритмом діяльності, а розвиток конструкторських та інших творчих здібностей передбачався лише після засвоєння базових знань, формування вмінь і навичок виконання технологічних операцій з обробки матеріалів.

Як відомо з історії трудового навчання і теорії професійної підготовки операційна система надавала першочергового значення формуванню правильних трудових прийомів і операцій, але була відірваною від продуктивної праці і не могла позитивно впливати на мотивацію учіння учнів.

На противагу операційній системі навчання предметна система передбачала виготовлення виробу. Але виготовлення виробів, у процесі якого учень намагався виконувати ту ж роботу, що й майстер, не могло забезпечити належного формування вмінь виконувати всі технологічні операції, засвоєння основ техніки і технологій, розвиток творчих здібностей учнів.

Спроби поєднувати зазначені системи трудового навчання, реалізувати предметно-операційну та операційно-предметну системи теж не виправдали сподівань, як і моторно-тренувальна система ЦІТ, операційно-комплексна та деякі інші системи. Указані системи трудового навчання мають істотний недолік: вони спрямовані на підготовку виконавця, а не творчої особистості. Вони відірвані від проектувальної та конструкторської діяльності учнів.

Зазначені дидактичні підходи до трудового навчання відповідали минулій історичній епосі.

Сучасна педагогічна технологія охоплює коло теоретичних і практичних питань керування, організації навчального процесу, форм, методів та засобів навчання. Вона об'єднує мету і концепцію процесу навчання, проблему взаємовпливу змісту освіти, засобів і методів навчання та використання системного підходу до організації навчання.

Головною метою трудового навчання є формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного технологічного, інформаційного суспільства та реалізація творчого потенціалу учнів.

Аналіз концепцій та систем трудового навчання, а також змісту, методів і засобів технологічної освіти показує, що її завдання можливо вирішити на основі проектної технології навчання.

У структуру проектної технології входять: її концептуальна основа; мета навчання; зміст навчального матеріалу та його організаційне забезпечення; форми і методи спільної діяльності педагога і учнів, засоби навчання, а також діагностика результатів навчального процесу педагогом та їх рефлексія учнем.

Проектна педагогічна технологія стосовно учня – це діяльність, спрямована на розв'язання значущої проблеми, сформульованої у вигляді мети і завдання, а її результатом є знайдений ним спосіб розв'язання проблеми, що має практичний характер і прикладне значення. Це можливість виявити себе, застосувати знання, випробувати свої сили, принести користь і публічно показати результат роботи як розроблений і реалізований проект.

Вчитель, застосовуючи проектну технологію, вчить: бачити та формулювати проблему; визначати мету та задачі, які випливають з виявленої проблеми; шукати та виокремлювати потрібну інформацію; проводити необхідні

дослідження; здійснювати добір доцільних технологій створення продукту проектування; планувати діяльність; аналізувати успішність проектної діяльності; презентувати результати проектної діяльності.

Зміст експериментальної програми і підручника з трудового навчання урахує структуру проектної діяльності, передбачає послідовне вивчення кожного з її етапів шляхом розв'язання проблемних ситуацій з реального життя, створює умови для реалізації творчого потенціалу учнів і їх продуктивної праці. За таких умов трудове навчання перетворюється з підготовки до життя в саме життя.

У процесі трудового навчання значна роль відводиться організації проектної діяльності учнів та вивченню графічних зображень, адже проектування виробів як і будь-яка технологічна діяльність неможливі без застосування «мови техніки» – креслення. Важко переоцінити роль читання та виконання графічних зображень у розвитку просторової уяви та технічного мислення учнів. Проте основи графічної грамоти в трудовому навчанні не повинні бути «урізаним» курсом «Креслення» чи заміняти його вивчення, а органічно інтегруватися в зміст предмета.

Ознайомлення учнів із виробничим середовищем, традиційними, сучасними і перспективними технологіями обробки матеріалів можливе шляхом вивчення основних принципів усіх процесів виробництва (механічних, фізичних, енергетичних, хімічних, біологічних, організаційно-економічних) за допомогою різних форм і засобів навчання. У кожному з процесів виробництва можна виокремити базові технології, ведучі процеси та засоби виробництва.

Розділи з економіки і організації виробництва, елементів маркетингу та менеджменту мають розглядатися в контексті розробки й реалізації проектів, вивчення технологічних процесів, знайомства з підприємницькою діяльністю і доповнюватися курсами за вибором у процесі профільного навчання.

Питання з професійної орієнтації також мають бути тісно пов'язані з виробничою діяльністю та технологічними процесами, що вивчаються учнями. Вони повинні інтегруватися в зміст трудового навчання на протязі вивчення усього курсу, оскільки професійне і соціальне самовизначення особистості – процес безперервний. Разом з тим необхідно передбачити можливість для вивчення теоретичних питань, що стосуються класифікації професій, основ вибору професії, вивчення професіограми, складання професійного плану, що допоможуть учням вибрати профіль подальшого навчання та майбутню професію.

Наскрізнi лінії змістового наповнення навчальних програм та підручників з трудового навчання повинні забезпечувати розкриття природних задатків та розвиток індивідуальних здібностей кожного учня як особистості; формування гуманістичного світогляду та творчого ставлення до праці; засвоєння системи знань з проектування і основ виробництва, формування ключових і предметних компетентностей, розвиток здатності учня здобувати і використовувати інформацію в нових умовах; прикладну спрямованість учіння і реалізацію проектних і практичних методів навчання; наступність і непе-

первинність початкової, базової та повної середньої освіти; готовність учнів до вибору майбутньої професії та своєї траєкторії розвитку впродовж життя.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проектна методика трудового навчання може бути реалізована у вигляді виконання учнями проектів, якими завершується вивчення навчального матеріалу. Але можливий також інший підхід, коли проектування стає підґрунтям творчої діяльності учнів на уроках трудового навчання і на основі вивчення цього процесу розпочинається вивчення технологій. Доцільність застосування цього підходу може бути підтверджена результатами експериментальної роботи та моніторинговими дослідженнями.

Сформований на основі зміст трудового навчання має враховувати стратегію соціально-економічного розвитку України, спрямовувати учнів на підготовку до інноваційної діяльності, а також сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей, розвитку творчих здібностей, підприємливості та професійному самовизначенню особистості.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>. Заголовок з екрана.
2. Марущенко О. Л. Трудове навчання в школі: гендерний аналіз // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – № 6 С.28-30.
3. Сидоренко В. К. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх закладів України (проект)/ В. К. Сидоренко, О. М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6
4. Терещук Б. М. Реалізація в навчальних виданнях вимог освітньої галузі «Технології» // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2012. – №12 С.22-23.
5. Юрженко В. В. Діяльнісний підхід до визначення розвивальних можливостей змісту трудового навчання учнів основної школи. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 6 С.3-12.

References

1. The State Standart of secondary education, available in the electronic resourse: <http://zakon.rada.gov.ua>.
2. Marushchenko O. L. Labour education at school: gender analysis.// Labour preparation in modern school/ – 2012 – № 6 p/ 28-30.
3. Sydorenko V. K. Concept of technological education of pupils of general secondary educational institutiona in Ukraine (project)/ V. K. Sydorenko, O. M. Kobernik // Labour preparation in educational institutions. – 2010. № 6 p.3.
4. Tereshchuk B. M. Realization in educational issues demands of educational branch «Technologies». // Labour preparation at modern school. – 2012. – № 12 p. 22-23.
5. Yurzhenko V. V. Efficient approach to the definition of progressive abilities of maintenance of labour preparation of pupils of general school. // Labour preparation in educational institutions. – 2010. – № 6 p. 3 -12.

Туташинский В. И.

ФОРМИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье теоретически обосновывается формирование содержания учебных программ и учебников по трудовому обучению в основной общеобразовательной школе на основе проектной технологии обучения. Определяются принципы моделирования содержания обучения трудового обучения.

***Ключевые слова:** содержание обучения, программа, учебник, проект, проектирование, проектная технология обучения.*

Tutashinski V.I.

WORKING SKILLS FORMATION IN THEORETICALLY GROUNDED IN THE SECONDARY SCHOOL ON PROJECT TECHNOLOGY BASIS

Molding of the content of workshop skills training of basic school pupils, based on project technology on the basis of design technology.

The article shows pedagogical conditions and methodical molding skills formation of the maintenance of school programs and textbooks from labour education.

It is analyzed the state of problem of the maintenance of technological education in theory and practice. It is defined the pedagogical conditions and principles of molding skills formation of maintenance of labour education in modern school. It is showed the pedagogical methodical approaches in the realization of the maintenance of school subject.

In author opinion in experimental program for secondary school and school books of labour education project methodic may be realized in the way of development of section from projecting of ware, that precedes the learning of construction, material knowledge and technological operations and also in the process of learning and execution by pupils their own projects.

The contents of learning programmes and school books from labour education must provide the disclosure of natural conditions and development of abilities of every pupil; forming the humanistic world-conception, creative attitude to labour; the acclimatize of the system of knowledge of projecting and basis of manufacturing, forming of key and subject competence, the development of ability of pupil to gain and use the information in new conditions; applied direction to learning and realization of project and practice methods of studying; precedence and continuous of elementary, base and full secondary education; readiness the pupils for choosing the future profession and also own trajectory of development during life.

Realization of project activity transforms the education of pupils from preparation from life in the life. The way must be so, because at school child not only prepares to future life, but also lives, develops as personality.

In author opinion in experimental programme for secondary school and school books

Keywords: *learning content, secondary school, project technology training, technology education.*

УДК 811.161.1'243(075,8)

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНОГО АСПЕКТА ПІДРУЧНИКА З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Н. І. Ушакова,

*доктор педагогічних наук, завідувач кафедри мовної підготовки,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua*

У статті розглянуто лінгвометодичні засади реалізації аксіологічного аспекту підручника з російської мови для іноземних студентів, описано принципи відбору емоційно-оцінювальних мовних одиниць різних рівнів для формування вмінь міжкультурного спілкування.

Ключові слова: *аксіологічний аспект підручника, російська мова, іноземні студенти, емоційно-оцінювальна функція мови.*

Постановка проблеми. Провідною тенденцією розвитку сучасної системи освіти є перехід до ціннісної парадигми [1]. Спілкування іноземців з носіями російської мови, якою вони у багатьох випадках отримують вищу освіту, передбачає «преодоление различного рода барьеров и, прежде всего, языкового, коммуникативного и ценностно-смыслового. По мере «присвоения» нового языка и овладения коммуникативной компетенцией коммуникант-инофон, как правило, продолжает руководствоваться оценочными критериями, характерными для его родной культуры» [2, с. 5]. Студенти-іноземці є носіями картини світу, яка відрізняється від картини світу носіїв російської мови. Необхідне зближення картин світу з метою досягнення взаєморозуміння.

Аксіологічний підхід до розвитку сучасної освіти має знайти відображення у відповідному аспекті підручника з російської мови для іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень. Особистісний розвиток індивідуума є процесом присвоєння ціннісних орієнтирів того середовища, до якого він належить за національною, соціальною, віковою та іншими ознаками. Аксіоло-

гічний компонент є стрижнем світогляду особистості. «А индивидуальные ценностные представления, развиваясь, становятся частью «силового поля культуры» (В. С. Библер), которое имеет национальную специфику и поэтому играет важную роль в общении с представителями иной лингвокультурной общности» [2, с. 21]. Близкість аксіологічних статусів об'єктів навколишнього світу для учасників спілкування є основою його успішності, в тому числі й у ситуації лінгвокультурної взаємодії носіїв різних мов і культур [4]. Міжособистісний дискурс (процес становлення й розвитку мовленнєвої діяльності разом із результатом і соціокультурним контекстом) при органічній взаємодії інтенціонального, комунікативного й аксіологічного планів створює найкращі умови для взаєморозуміння [4, 5].

Формулювання цілей статті. Завдання формування аксіологічного аспекту підручника доцільно розглядати у двох ракурсах: розуміння студентами цінності мовної освіти як засобу всебічного особистісного розвитку й оволодіння мовними засобами вираження власної оцінки, а також уміннями вести дискусію, запобігати конфліктам, досягати партнерської згоди, здійснювати міжкультурне спілкування. Тому необхідно виокремити й описати лінгвістичні та методичні засоби формування таких умінь.

Виклад основного матеріалу. Іноземна мова – освітня дисципліна, і в цьому полягають її аксіологічні характеристики. Це *інструментальна цінність* (за термінологією В. А. Ядова та А. Г. Здравомислова), що є засобом засвоєння *цінностей-цілей* (загальнолюдських, гуманістичних тощо). Мова допомагає засвоїти цінності будь якого рівня, оскільки є засобом пізнання, особистісного розвитку й виховання. Професійний розвиток – орієнтир навчальної діяльності іноземних студентів. Саме отримання освіти є метою їхнього приїзду на навчання в іншу країну. Іноземці обирають в якості майбутньої професії різноманітні спеціальності. Спробуємо визначити універсальний лінгвокультурний простір, на якому можна здійснити реалізацію аксіологічного аспекту мовної освіти і підручника, як головного засобу навчання.

Виокремимо навчальний матеріал, який може реалізувати вищевказані функції мови найбільш наочно й незалежно від спеціальності студента. Це матеріал соціокультурної сфери спілкування, де мова йде про загальнолюдські проблеми і цінності (добро і зло, любов, дружба, сім'я, відносини дітей і батьків, навколишнє середовище, проблеми війни і миру, скарги національної культури та літератури, відповідальність людини за результати своєї наукової й професійної діяльності тощо). Остання тема може розкрити значення професійного розвитку як загальнолюдської цінності.

Головну функцію аксіологічного аспекту підручника вбачаємо у формуванні вмінь висловлення особистісної, власної оцінки, організації засвоєння студентами лінгвістичних засобів, що виражають таку оцінку, а також засобів вираження емоційної діяльності. Необхідне виділення лінгвістичних одиниць оціночної модальності, володіння якими допомагає кращій орієнтації інофонов у процесі комунікації з носіями російської мови та інших мов і культур (навчання іноземних студентів, як правило, відбувається у багатонаціональ-

них групах). Оволодіння оціночною функцією мови відповідає завданням освіти і змісту пізнавальної діяльності [5].

Важливою складовою завдань аксіологічного аспекту підручника є формування вмінь аргументації власної думки, досягнення згоди під час суперечок і дискусій, пошуку компромісу в конфліктних ситуаціях, досягнення взаєморозуміння.

Сучасні навчальні програми з мовної підготовки іноземців [6, 7] містять лише один елемент системи, про необхідність побудови якої йде мова. На 4 курсі до складу програм входять завдання навчання участі в дискусії на певну тему. Мовним підґрунтям цього є засоби, які оформлюють реферат-огляд, зокрема засоби, що виражають ставлення до точки зору, що розглядається [7, с.80]: *Мы (не) согласны с тем, что ..., Мы (не) считаем возможным принять, что ..., Данная точка зрения (не) бесспорна, т.к. (в силу того, что) ..., Рассматриваемая точка зрения интересна (бесспорна, оригинальна, ошибочна). Если (кто) утверждает, что ..., то (кто) считает, что ... Статья не согласуется, противоречит, опровергает идеи (положения) другой статьи. Авторы приходят к общему мнению, что ...*

Наведено список засобів для передачі змісту тексту з об'єктивною і суб'єктивною оцінкою інформації [6, с. 45]. Це такі мовні засоби:

1. Вираження присутності інформації в авторському тексті з використанням реферативних дієслів: *автор анализирует (кого, что?), характеризует (кого, что?), отмечает (кого, что?), доказывает (что?), сравнивает (кого, что, с кем, с чем?), сопоставляет (кого, что, с кем, с чем?), называет (кого, что?), описывает (кого, что?), подчеркивает (что?), ссылается (на кого, на что?), раскрывает содержание (чего?), отмечает важность (чего?), формулирует (что?), исходит (из чего?), утверждает (что?), противоречит (чему?), критически относится (к чему?), ставит задачу, считает, что.*

2. Опис авторського тексту: *в статье представлена точка зрения на..., содержатся дискуссионные положения, ценные сведения, важные неопубликованные данные попытки доказать (что?), отмечается важность (чего?), ясно сформулировано (что?), доказано (что?), учитывают, принимают во внимание (что?), считается (с чем?), обращают внимание (на что?), имеют в виду (что?), наводит на мысль, важно отметить, что, сущность этого сводится к следующему, с теоретической точки зрения, это, с практической точки зрения это ..., необходимо подчеркнуть, что.*

3. Вираження упевненості: *убежден, уверен, считает, что, полагают, что, придерживаются точки зрения, подтверждают, автор убедительно доказывает, что, это доказывает, что, доказано, что, установлено, что, подсчитано, опыт (расчеты, анализ) показал, общеизвестно, нет сомнений в том, что, в этой связи ясно, что, несомненно, скорее всего, что, точнее, в конце концов, бесспорно, очевидно, видимо, вероятно, автор отстаивает.*

4. Вираження згоди: *одобрять, хвалят, восхищаются, соглашались, разделять точку зрения, подтверждать, признавать достоинства, придерживаться подобного мнения.*

5. Вираження критики (незгоди): *отмечать недостатки, упрекать в небрежности (неточности), вскрывать недостатки, критиковать, возражать, оспаривать, расходиться во взглядах (с кем?), опровергать, пренебрегать, игнорировать, упускать из виду; автор не раскрывает содержания (чего), противоречит, упускает из виду, необоснованно утверждает, критически относится, ставит невыполнимую задачу, не подтверждает выводы фактами, непонятно, что, сомнительно, что, выдвинуть, привести, иметь возражения, отказаться от своих убеждений.*

6. Вираження припущення: *допустить, предположить, высказать свое предположение, выдвинуть гипотезу (о чем?).*

Цінність вищевказаних одиниць для формування вмінь написання реферата-огляду (зазвичай, з мови спеціальності) і вираження оцінки точки зору, що розглядається, є безсумнівною. Однак наданий у програмі список є недостатнім для формування вмінь аргументації власної думки, досягнення згоди в суперечці, знаходження компромісу в конфліктних ситуаціях, досягнення взаєморозуміння. Варто підкреслити, що такі вміння необхідні під час спілкування в усіх комунікативних сферах. Крім того, наведені мовні одиниці присутні в навчальному процесі відповідно до програми тільки на 3 курсі, а їхнє використання є комунікативно необхідним уже з перших днів навчання у ВНЗ.

Для вирішення завдань емоційно-оцінювальної діяльності студенти мають розуміти, як саме реалізувати аксіологічний аспект спілкування. З метою розв'язання цієї проблеми було здійснено *відбір емоційно-оцінювального дієслівного мінімуму*. Необхідно підкреслити, що незважаючи на присутність деяких дієслів у навчальному процесі ще на початковому етапі навчання, не розроблено лінгвометодичні основи їхньої функціональної систематизації як одиниць, що забезпечують емоційно-оцінювальний аспект комунікації.

Обсяг оцінювальної лексики досягає 40% всього лексичного складу російської мови [2, 4], що характеризує національний тип номінації в цій мові як експресивний, емоційний. Прилучення до національного способу комунікації іноземною мовою є безумовною метою її вивчення.

Урізноманітнити навчальний процес у такому контексті дозволяє використання номінативних одиниць мови різних рівнів, зокрема, фразеологічних одиниць. Це може бути, наприклад, вираження згоди-незгоди за допомогою фразеологічних словосполучень [9]. Особливо актуальним є використання такого навчального матеріалу для філологічної аудиторії. Групи словосполучень виділено М. Янковичовою, нам її система групування фразем здається достатньо аргументованою, що дає підстави для побудови аксіологічного аспекта підручника. Варто підкреслити, що пропонований набір має інваріантний характер і може бути використаний повністю або частково залежно від комунікативних потреб і рівня наочуваності студентів.

1. Згода-схвалення – підтвердження комунікантом істинності фактів, про які повідомляє співрозмовник: *вот-вот!, вот именно!, вот это да!, то-то!, то-то и оно-то!, то-то и есть!, так [оно] и есть!, так точно!, давно бы так!, в (на) самом деле!, что [и] говорит!, и не говори!, и разговора (разгово-*

ру) нет (быть не может)!, ничего не скажешь!, нечего сказать!, о чем речь!, слов нет!, спору нет!, святая истина!, я думаю!, видимое дело!, известное дело!, еще бы!, ясное дело!, милое дело!, хорошее дело!, есть такое дело!

2. Згода-підтвердження – позитивна відповідь комуніканта на запитання або пропозицію, прохання, наказ і т. і. співрозмовника виконати яку-небудь дію: *ну да!, [а] как же!, само собой [разумеется]!, какой разговор!, не прочь!, почему бы [и] нет?*

3. Згода-примирення – смирення комуніканта з фактами, про які повідомляє співрозмовник: *ну да!, [а] как же!, само собой [разумеется]!, какой разговор!, не прочь!, почему бы [и] нет?, ничего не напишешь.*

4. Згода-поступка – вимушена згода комуніканта виконати дію за вимогою співрозмовника: *так и быть, куда ни шло, воля твоя, будь по-твоему, Бог (Христос) с тобой, как хочешь, пусть себе на здоровье, пусть будет так.*

5. Згода/незгода-байдужість – байдуже ставлення комуніканта до фактів, про які повідомляє співрозмовник або до його вимоги виконати яку-небудь дію: *[ну] и что?, а что?, а что же (ж)?, чего там!, мало ли что!, не мое дело, не моя печаль, [а] мне какое дело?, мне-то какая печаль?, мне-то что?, мое дело маленькое, мое дело сторона (прост.), моя хата с краю [ничего не знаю] (прост.), мне все равно, мне все одно (едино, единственно), это мне до лампочки (прост.), плевать мне на это (прост.), при чем тут я?, я тут ни при чем.*

6. Незгода-сумнів – невпевненість комуніканта в істинності фактів, про які повідомляє співрозмовник: *да ну (ну да)?, да что ты!, да ну тебя!, еще чего!, ой ли?, что ты говоришь?, [это] еще вопрос, [это еще] как сказать.*

7. Незгода-недовіра – заперечення комунікантом очевидної неправди, що повідомляє співрозмовник: *ври больше! (прост.), ври, да знай [же] меру! (прост.), ври, да не завирайся! (прост.), Расскажи (рассказывай) своей бабушке! (прост.)*

8. Незгода-побоювання – заперечення комунікантом фактів, про які говорить співрозмовник, як небажаних: *[этого] еще не доставало (не хватало)!, только этого не хватало!, [об этом] не может быть и речи!, боже упаси (сохрани)!, упаси (сохрани, оборони) бог (господь)!, избави бог (господь)!, не дай (не приведи) бог (господь)!, помилуй бог!*

9. Незгода-насмішка – іронічно-насмішкувате відношення комуніканта до намірів, очікувань співрозмовника: *держи карман [шире]!, еще (ишь) чего [захотел]!, если бы да кабы.*

10. Незгода-зневага – іронічно-зневажливе відношення комуніканта до пропозиції, прохання, наказу і т. і. співрозмовника виконати яку-небудь дію: *еще (ишь) чего [захотел]!, очень (куда как) нужно!, благодарю покорно!, кушайте сами!, слуга покорный!, нашел дурака! (прост.), ищи дурака! (прост.), не на дурака (простака) напал! (прост.) не на таковского (такого, того) напал!, всю жизнь мечтал!*

11. Незгода-обурення – незадоволення комуніканта фактами, про які повідомляє співрозмовник: *ну и ну!, ай да ну!, как же так?, вот уже нет!, да*

что ты!, да ну тебя!, кой (какой) черт!, ну привет!, вот тебе (те) и на!, милое дело!, хорошее (хорошенькое) дело!, вот еще [новое] дело!, новое дело!, где это слыхано (видано)!, слыханное (видимое, мыслимое) ли [это] дело?, скажи пожалуйста!, скажи на милость!, ну что ты скажешь!

М. Янковичова підкреслює, що деякі групи реплік-кліше утворюють синонімічні низки фразем, що поєднуються одним значенням. Більшість таких синонімічних груп складають стилістично однорідні фраземи, зазвичай розмовні (здебільшого літературно-розмовні і розмовно-побутові). Але у групах реплік-кліше, які виражають високий ступінь незгоди, в синонімічних групах зустрічаються також просторічні та грубо-просторічні фраземи (*плевать мне на это!*). В такому випадку фраземи синонімічної групи знаходяться у відношеннях стилістичної синонімії [9].

Різницю у стилістичній приналежності фразем необхідно доводити до свідомості студентів (*мне все равно* або *мне плевать*).

Багато реплік-кліше відрізняються багатозначністю й виражають різний ступінь згоди або незгоди; вони входять до різних груп. Певне значення реплік при цьому залежить не тільки від комунікативної ситуації діалогу (про що йшла мова раніше), але й від інтонаційного оформлення. Тобто в реалізації аксіологічного аспекта беруть участь не тільки лексична і стилістична складові, а й фонетичне оформлення мовлення.

У філологічній аудиторії слід звертати увагу на те, що та сама репліка-кліше, що промовляється комунікантом в одній комунікативній ситуації, але з різною інтонацією, може мати різні значення. Так, наприклад, фразема *ну да!* має значення: а) згоди-ствердження: – *Ты уже сделал это задание?* – *Ну да, уже давно!*; б) незгоди-сумніву: – *Я уже все сделал.* – *Ну да? Так быстро?* в) незгоди-відмови: – *Ты мне поможешь?* – *Ну да! Стану я зря время тратить!* Іронія надає реплікам-кліше іноді протилежного значення. Наприклад, фразема *хорошее дело!*, що має як значення згоди-схвалення, так і незгоди-обурення: – *Я сдал экзамен на отлично.* – *Хорошее дело!* або – *Я опять провалился на экзамене.* – *Хорошее дело!* Результатом багатозначності реплік-кліше є різні еквіваленти в мові перекладу, що потребує відпрацювання їх у навчальному процесі, особливо це актуально для студентів-філологів.

Розподіл матеріалу, що забезпечує реалізацію оцінювальної функції мови, здійснюється поетапно відповідно до модулів, що організують систему підручника. Аксіологічний аспект підручника має знайти відображення в кожному модулі.

Висновки. Знайомство іноземних студентів із смисловими та стилістичними відтінками найуживаніших фразем, що використовуються під час спілкування для здійснення аксіологічної функції мови, розширює лінгвістичну, соціокультурну компетентність, дозволяє краще розуміти зміст висловлювань носіїв мови, наближує до їхнього світогляду світогляд студентів, що сприяє розширенню комунікативних можливостей іноземців, досягненню взаєморозуміння, розвитку вмінь міжкультурної комунікації.

Уважаємо за необхідне вивчення та методичну інтерпретацію аксіологічних одиниць різних рівнів мови для оптимізації процесу навчання іно-

земних студентів мови, якою вони отримують вищу освіту та розширюють свої світоглядні обрії.

Література

1. Андрущенко В. Ціннісний дискурс в освіті // В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2008. – №1. – С.5 – 8.
2. Владимірова Т.Е. Призваніе в общеніе. Русскій дискурс в межкультурной коммуникации / Т.Е. Владимірова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 304 с.
3. Здравомыслов А.Г. Человек и его работа в СССР и после: Учеб. пособие для вузов / А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 464 с.
4. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. 2-е изд. испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
5. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методич. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 200 с.
6. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации / Н.И. Нагайцева, Т.А. Снегурова, С.Н. Чернявская [и др.]. – Х., 2004. – 59 с.
7. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
8. Ушакова Н.І. Про сучасний стан розробки проблеми підручника з мови навчання для іноземних студентів (ВНЗ України) / Н.І. Ушакова // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К.: Педагогічна думка, 2009. – Вип.9. – С.541 – 549.
9. Янковичова М. Реплики-клише как выражение согласия и несогласия в русской и словацкой фразеологии/ М. Янковичова // Русский язык в центре Европы. – 2006. – №6. – С.41–52.

References

1. Andrushchenko V. The Value Discourse in Education (2008). Higher Education in Ukraine. 1, pp. 5–8 (ukr).
2. Vladimirova T. Ye. Called for Communication. The Russian Discourse in Intercultural Communication (2009) – Moscow: Librocom. – 304 p. (rus).
3. Zdravomyslov A.G A Man and his Work in the USSR and after (2003). – Moscow: Aspect Press publishing house. – 464 p.(rus).
4. Kornilov O.A. The Language Picture of the World as the Derivatives of the National Mentalities (2003). – Moscow: CheRo publishing house. – 349 p.(rus).
5. Passov E.I. The Concept of a Communicative Foreign Language Education (the Theory and its Realization) (2007). – SPb.: Zlatoust publishing house. – 200 p.(rus).
6. The Program of Russian Language for the Foreign Students of HEI of III-IV levels of Ukraine (2004) / Nagaytseva N.I. – Kh. – 59 p. (rus).

7. The Program of Russian Language for the Non-Philological Foreign Students: Educational-Methodical Complex / Trostinskaya O.N. (2009). – Kh.: Karazin University. – 88 p. (rus).

8. Ushakova N.I. On the Modern State of Elaboration of Problems of the Second Language Manual for Foreign Students (HEI of Ukraine) (2009). The Problems of a Modern Manual. Scientific journal; 9, pp. 541 – 549.(ukr).

9. Yankovichova M. Cues-cliché as the Expression of the Consent and the Non-Consent in the Russian and the Slovakian Phraseology (2006). Russian language in the middle of Europe, 6, pp. 41 – 52. (rus).

Ушакова Н. И.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО АСПЕКТА УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются лингвометодические основы реализации аксиологического аспекта учебника по русскому языку для иностранных студентов, описаны принципы отбора эмоционально-оценочных языковых единиц разных уровней для формирования умений межкультурного общения.

***Ключевые слова:** аксиологический аспект учебника, русский язык, иностранные студенты, эмоционально-оценочная функция языка.*

Ushakova N. I.

THE LINGUISTIC-METHODICAL REALIZATION OF THE AXIOLOGICAL ASPECT OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOK FOR FOREIGN STUDENTS

The intercultural communication is a topical methodical problem. The article presents the linguistic-methodical basis of realization the axiological aspect of the Russian language textbook for foreign students. The principles of choosing the emotional and valuable language items of different levels in order to form the skills of intercultural communication are considered. The skills of appraising the values of the foreign culture and communication in the foreign language help to avoid the conflicts and the misunderstandings. The author offers the special group of Russian verbs which can be used for a review and an appraising of the Russian scientific text. One more group of verbs and phrases helps to understand and express the personal attitude and appraising.

The special attention has to be paid to the multi-meaning words and expressions and to the role of intonation in changing the meaning of speech.

***Keywords:** the axiological aspect of the manual, the Russian language, foreign students, the emotional and evaluation function of language.*

ІНОЗЕМНІ ФАХОВІ ПОВНОТЕКСТОВІ РЕСУРСИ У ДЕРЖАВНІЙ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ БІБЛІОТЕЦІ УКРАЇНИ ІМЕНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Н. В. Файфер,
*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач відділу наукового формування
фонду документів іноземними мовами,
Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського,
e-mail: Nat.Fajfer@gmail.com;*

О. В. Дронікевич,
*молодший науковий співробітник відділу наукового
формування фонду документів іноземними мовами,
Державна науково-педагогічна бібліотека України
імені В. О. Сухомлинського,
e-mail: inozemnyj@mail.ru*

У статті здійснено аналіз на основі моніторингу повнотекстових електронних ресурсів з галузей бібліотекознавства, бібліографознавства, мовознавства, психології, педагогіки та освіти іноземними мовами у Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського. Автори розкривають шляхи виявлення нових джерел професійного спрямування та способи формування каталогу онлайн-видач, а також досліджують, які з аналізованих сторінок ресурсу користуються найбільшим попитом на порталі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського у розділі «Навігатор в Інтернет» для його поповнення та удосконалення. Автори статті зазначають, що ресурси відкритого доступу допомагають миттєво поширити нові результати наукових досліджень, а також здатні повною мірою задовольнити інформаційні потреби користувачів у зарубіжній фаховій періодиці. За результатами аналізу визначено пріоритетні напрями підвищення ефективності бібліотечного обслуговування в електронному інформаційному середовищі.

Ключові слова: повнотекстові електронні ресурси, бібліотекознавство, бібліографознавство, мовознавство, психологія, педагогіка, освіта, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, каталог онлайн-джерел, іноземні періодичні видання, розділ «Навігатор в Інтернет», відкритий доступ, електронне інформаційне середовище.

Постановка проблеми. На сучасному етапі простежується тенденція до радикальних змін у доступі до наукової літератури на відміну від тих часів, коли єдиним джерелом інформації для науковців були університетські бі-

бібліотеки. Сьогодні вчені мають можливість посилатись як на паперові, так і на електронні видання [2, с. 31]. Механізм розповсюдження інформації у відкритому доступі (ВД), без сумніву, прискорює процес її пошуку для наукових досліджень.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою відкритого доступу до електронних ресурсів займається ціла низка вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема О. Шкодзінський, Г. Онисько, С. Костишин [3]; М. Грінберг, А. Емметт [2]; Т. Ярошенко [4; 5]; Cl. Lynch [9]; Ch. Hajjem, St. Harnad, Y. Gingras [8]; R. Crow [7] (подано за хронологією опублікованих авторами робіт). Значна кількість наукових публікацій (дисертацій, тез доповідей на наукових і науково-практичних конференціях, рецензованих статей у періодичних виданнях, дослідницьких матеріалів тощо) знаходиться у вільному безкоштовному доступі для користувачів Інтернету через відкриті електронні архіви (репозитарії) та журнали відкритого доступу [2, с. 30].

Як відомо, вартість передплати провідних наукових іноземних журналів протягом кількох останніх десятиліть стрімко зростає, у той час як схожій закономірності в обсягах фінансування бібліотек не простежується. В умовах обмеженого фінансування бібліотека не може повною мірою задовольнити інформаційні потреби користувачів у зарубіжній фаховій періодиці. Тому одним із способів розв'язання проблеми стали ресурси відкритого доступу, які допомагають миттєво поширити нові результати досліджень. За останні роки кількість журналів відкритого доступу в світі помітно зростає і на цей час перевищує 14 % від їх загального обсягу. Тому у 2012 році в межах НДР «Теоретичні та науково-практичні аспекти створення інтегрованого галузевого інформаційного ресурсу в Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського», співробітниками відділу наукового формування фонду документів іноземними мовами розпочато створення інформаційного повнотекстового каталогу *онлайн*ових зарубіжних періодичних видань. Зазначений каталог знаходиться у розділі «Навігатор в Інтернет». В ньому акумульовано світові галузеві наукові видання відкритого доступу.

Формулювання мети статті. На меті маємо розкрити шляхи виявлення нових джерел професійного спрямування (онлайн)ових періодичних видань з галузей бібліотекознавства, бібліографознавства, мовознавства, психології, педагогіки та освіти іноземними мовами) та способи формування каталогу повнотекстових електронних ресурсів, а також виявити найбільш запитувані сторінки зазначеного інформаційно-бібліографічного ресурсу на порталі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського у розділі «Навігатор в Інтернет» для його розширення та удосконалення.

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**:

- 1) аналіз стану відвідування зазначеного розділу порталу ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського віддаленими користувачами бібліотеки;
- 2) виявлення сторінок, що є найбільш запитуваними віддаленими користувачами;

3) визначення шляхів покращення наповнення сторінок інформаційно-бібліографічного ресурсу.

Основна частина. Передусім необхідно з'ясувати значення так званого «відкритого доступу». Відкритий доступ (англ. *open access*) – безкоштовний, швидкий, постійний, повнотекстовий доступ в режимі реального часу до наукових та навчальних матеріалів, що реалізується для будь-якого користувача в глобальній інформаційній мережі, здійснюваний переважно в рецензованих науково-дослідних журналах і репозитарії відкритого доступу [1].

Відкритий доступ набув популярності з оприлюдненням *Будапештської ініціативи відкритого доступу* (*Budapest Open Access Initiative – BOAI*), згідно з якою, під «відкритим доступом» розуміють відкриті для всіх публікації в Інтернеті, які можна читати, завантажувати, копіювати, поширювати, проводити свої дослідження, використовувати для укладання показників, використовувати для інших цілей при відсутності фінансових, правових і технічних перешкод. Єдиним обмеженням на відтворення й поширення публікацій є право автора контролювати цілісність своєї роботи й обов'язкові посилання на його ім'я при її використанні та цитуванні [6].

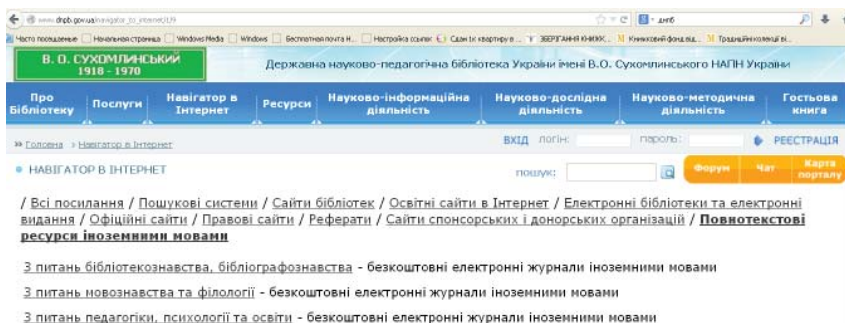
Основною метою створення інформаційного розділу «Навігатор в Інтернет» є забезпечення користувачів необхідною галузевою інформацією, мінімізувавши їх потреби в інших джерелах шляхом виявлення, постійного розвитку та підтримки в робочому стані досліджуваного ресурсу.

Сьогодні Бібліотека забезпечує доступ користувачів до 71 назви онлайнових іноземних наукових періодичних видань, які класифіковано на три групи (див. *Рис. 1*):

- 1) педагогіка, психологія та освіта – 41 посилання;
- 2) мовознавство та філологія – 26 посилань;
- 3) бібліотекознавство, бібліографознавство – 4 посилання.

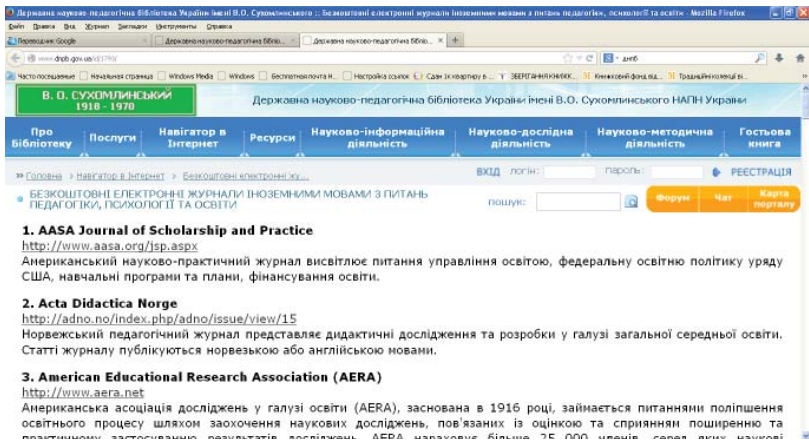
Рисунок 1

Сторінка «Навігатор в Інтернет»



У кожній групі знаходиться перелік онлайн-видань з короткою анотацією, що полегшує та оптимізує пошук необхідної інформації (див. *Рис. 2*).

Перелік онлайн-видань



Пошуком повнотекстових ресурсів для навігатора займається відділ наукового формування фонду документів іноземними мовами ДНПБ України ім. В. О Сухомлинського, застосовуючи до відбору ресурсів ті самі вимоги, що і до відбору наукової літератури:

- 1) науковий зміст;
- 2) відповідність ресурсу профілю Бібліотеки;
- 3) підтримка ресурсу в активному стані.

За досліджуваний період (з 1 січня по 30 листопада 2013 р.) функціонування сторінки «Навігатор в Інтернет» зафіксовано 1665 переглядів, з них:

- 1) з питань бібліотекознавства, бібліографознавства – 345 переглядів;
- 2) з питань мовознавства та філології – 500 переглядів;
- 3) з питань педагогіки, психології та освіти – 820 переглядів.

Здійснений аналіз подано у вигляді діаграми (див. Рис. 3).

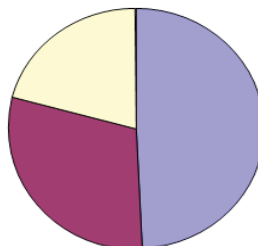
Кількість звернень до сторінки «Навігатор в Інтернет»

Бібліотекознавство:

345 (21%)

Мовознавство:

500 (30%)

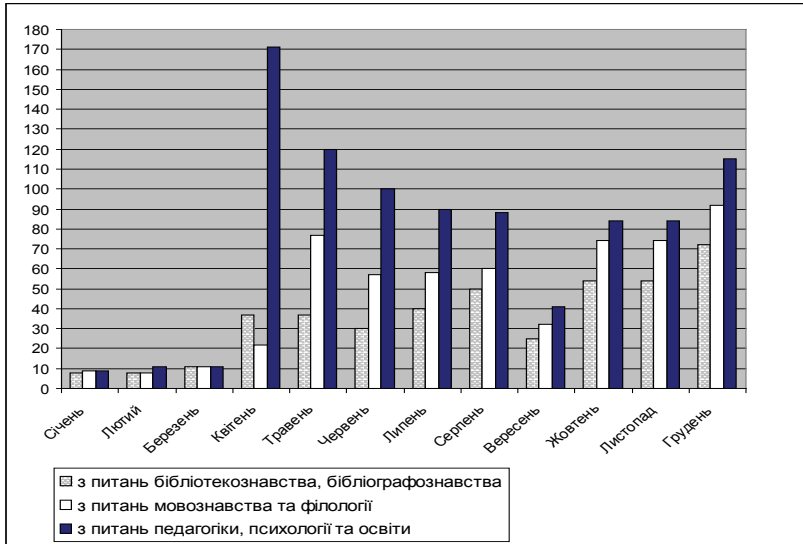


Педагогіка,
психологія, освіта:
820 (49%)

Кількість переглядів кожного розділу сторінки «Навігатор в Інтернет» щомісячно за 2013 р. представлено у вигляді гістограми (див. *Рис. 4*).

Рисунок 4

Аналіз відвідуваності сторінки «Навігатор в Інтернет» за 2013 р.



Дослідивши кількість звернень користувачів Бібліотеки до кожного з розділів сторінки, що аналізується, можна зробити висновок – спостерігається зацікавленість читачів наявним інформаційним ресурсом. Згідно з отриманими результатами (див. *Рис. 4*) виявлено, що освітян цікавлять документи з питань педагогіки, психології та освіти – 820 переглядів, мовознавства та філології – 500 переглядів, бібліотекознавства та бібліографознавства – 345 переглядів (подано за спадом кількості переглядів). Це свідчить про актуальність зазначеної сторінки.

З січня по березень 2013 р. спостерігалась низька активність відвідування. Проте, починаючи з квітня 2013 р., помічено стрімку тенденцію до зростання кількості звернень до зазначеного ресурсу, що пов'язано зі збільшенням його наповнення та розміщенням реклами на веб-порталі Бібліотеки та у читальних залах.

Висновки. Отже, аналіз звернень до електронних ресурсів дав змогу виявити регулярність переглядів досліджуваного ресурсу протягом року, що, в свою чергу доводить доцільність його створення на порталі ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського.

На основі здійсненого моніторингу визначено пріоритетні напрями підвищення ефективності обслуговування в електронному інформаційному середовищі, а саме:

- розроблення та реалізація комплексних заходів, спрямованих на формування інформаційної культури користувачів;
- пошук нових форм і методів інформування користувачів про електронні ресурси відділу;
- розширення репертуару ресурсів, зокрема репозитарію;
- удосконалення структури навігатора з метою забезпечення зручного пошуку необхідної інформації (із розширенням бази документів іноземними мовами виникає необхідність групування посилань у відповідні підрозділи для тематичної систематизації даних сторінок ресурсу).

Реалізація вказаних вище заходів забезпечить максимально ефективне використання відвідувачами веб-порталу Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського для здійснення наукових досліджень у галузі бібліотекознавства, бібліографознавства, мовознавства, психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов.

Література

1. Відкритий доступ [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Відкритий_доступ. – Назва з екрана.
2. Грінберг М. Проблема наукової активності: чому відкритий доступ є необхідним. Трансатлантичний погляд / М. Грінберг, А. Емметт // Бібл. форум України. – 2010. – № 4 (30). – С. 30–33.
3. Шкодзінський О. К. Що таке «відкритий доступ»? Рух європейських університетів за відкритий доступ : методичні вказівки / Шкодзінський О. К., Онисько Г. Я., Костишин С. О. – Тернопіль : ТДТУ, 2009. – 30 с.
4. Ярошенко Т. О. Відкритий доступ – шлях до присутності України у світовій науковій спільноті / Тетяна Олександрівна Ярошенко // Вища шк. – 2011. – № 3. – С. 47–51.
5. Ярошенко Т. О. Зелений шлях відкритого доступу. Репозитарії та їх роль у науковій комунікації: перші двадцять років / Тетяна Олександрівна Ярошенко // Бібл. вісн. – 2011. – № 5. – С. 3–10.
6. Budapest Open Access Initiative [Electronic resource]. – Available from : <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>. – Title from the screen.
7. Crow R. The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position Paper [Electronic resource] / Raym Crow // SPARC : Website. Scholarly Publication and Academic Resources Coalition. – Washington, D.C., 2006. – 37 p. – Available from : <http://scholarship.utm.edu/20/>. – Title from the screen.
8. Hajjem Ch. Ten-Year Cross-Disciplinary Comparison of the Growth of Open Access and How it Increases Research Citation Impact [Electronic resource] / Chawki Hajjem, Stevan Harnad, Yves Gingras // IEEE Data Engineering Bulletin, 2005. – № 28 (4). – P. 39–47. – Available from : <http://eprints.ecs.soton.ac.uk/11688/>. – Title from the screen.
9. Lynch Cl. A. Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age [Electronic resource] / Clifford A. Lynch //

ARL : Web-site / Association of Research Libraries. – Washington, USA, 2003. – № 226. – Bimonthly Report, 1–7. – Available from : <http://www.arl.org/resources/pubs/br/br226/br226ir.shtml>. – Title from the screen.

References

1. Open Access [Electronic resource] // Vikipediya – vil'na entsyklopediya. – Available in the electronic resource: http://uk.wikipedia.org/wiki/Відкритий_доступ. – Title from the screen (Ukr.).

2. Hrinberh M. The Problem of Scientific Activity: Why Open Access is Necessary. Transatlantic View / M. Hrinberh, A. Emmett // Bibl. forum Ukrayiny. – 2010. – № 4 (30). – P. 30–33 (Ukr.).

3. Shkodzinskyi O. K. What Is «Open Access» Like? The Movement of European Universities for Open Access : methodological instructions / O. K. Shkodzinskyi, H. Ya. Onysko, S. O. Kostyshyn. – Ternopil' : TDTU, 2009. – 30 p. (Ukr.)

4. Yaroshenko T. O. Open Access Is the Path to Ukraine's Participation in the World Scientific Community / T. O. Yaroshenko // Vyshcha shk. – 2011. – № 3. – P. 47–51 (Ukr.).

5. Yaroshenko T. O. The Green Way of Open Access. Repositories and Their Role in Scientific Communication: The First Twenty Years / T. O. Yaroshenko // Bibl. visn. – 2011. – № 5. – P. 3–10 (Ukr.).

6. Budapest Open Access Initiative [Electronic resource]. – Available from : <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>. – Title from the screen (Engl.).

7. Crow R. The Case for Institutional Repositories: A SPARC Position Paper [Electronic resource] / Raym Crow // SPARC : Website. Scholarly Publication and Academic Resources Coalition. – Washington, D.C., 2006. – 37 p. – Available from : <http://scholarship.utm.edu/20/>. – Title from the screen (Engl.).

8. Hajjem Ch. Ten-Year Cross-Disciplinary Comparison of the Growth of Open Access and How it Increases Research Citation Impact [Electronic resource] / Chawki Hajjem, Stevan Harnad, Yves Gingras // IEEE Data Engineering Bulletin, 2005. – № 28 (4). – P. 39–47. – Available from : <http://eprints.ecs.soton.ac.uk/11688/>. – Title from the screen (Engl.).

9. Lynch Cl. A. Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age [Electronic resource] / Clifford A. Lynch // ARL : Web-site / Association of Research Libraries. – Washington, USA, 2003. – № 226. – Bimonthly Report, 1–7. – Available from : <http://www.arl.org/resources/pubs/br/br226/br226ir.shtml>. – Title from the screen (Engl.).

Файфер Н. В., Дроншкевич Л. В.

ИНОСТРАННЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОЛНОТЕКСТОВЫЕ РЕСУРСЫ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ УКРАИНЫ ИМЕНИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО

В статье осуществлен анализ на основе мониторинга полнотекстовых электронных ресурсов из отраслей библиотекосведения, библиографосведе-

ния, языкознания, психологии, педагогики и образования на иностранных языках в Государственной научно-педагогической библиотеке Украины имени В. А. Сухомлинского. Авторы раскрывают пути выявления новых источников профессионального направления и способы формирования каталога онлайн-периодических изданий, а также исследуют, какие из анализируемых страниц ресурса пользуются наибольшим спросом на портале ГНПБ Украины им. В. А. Сухомлинского в разделе «Навигатор в Интернет» для его пополнения и усовершенствования. Авторы статьи отмечают, что ресурсы открытого доступа помогают мгновенно распространить новые результаты научных исследований, а также способны в полной мере удовлетворить информационные потребности пользователей в зарубежной специализированной периодике. По результатам анализа определены приоритетные направления повышения эффективности библиотечного обслуживания в электронной информационной среде.

Ключевые слова: полнотекстовые электронные ресурсы, библиотековедение, библиографоведение, языкознание, психология, педагогика, образование, Государственная научно-педагогическая библиотека Украины имени В. А. Сухомлинского, каталог онлайн-источников, иностранные периодические издания, раздел «Навигатор в Интернет», открытый доступ, электронная информационная среда.

Fayfer N. V., Dronshkevych O. V.

FOREIGN FULL-TEXT RESOURCES BELONGING TO THE PROFESSIONAL BRANCH AT V. SUKHOMLYNSKYI STATE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL LIBRARY OF UKRAINE

The article is concerned with monitoring and analyzing full-text electronic resources belonging to the branches of library science, bibliography, linguistics, psychology, pedagogy and education published in different foreign languages and available at V. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine. The authors reveal the ways of searching for new literary sources belonging to the professional branch and the means of forming an online directory of periodicals, and also examine which of the analyzed resource pages are more popular with the readers on the portal of SSPL of Ukraine named in honour of V. Sukhomlynskyi (the section «Navigator in the Internet») for its updating and improving. The authors of the article point out that open access resources instantly help to spread new research results, and are able to meet the readers' information needs for foreign professional branch periodicals. The analysis shows the priority areas of improving the efficiency of online library service in the electronic information environment.

Keywords: full-text electronic resources, library science, bibliography, linguistics, psychology, pedagogy, education, V. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, directory of online sources, foreign periodicals, section «Navigator in the Internet,» open access, electronic information environment.

ДЕМОГРАФІЧНІ ПОНЯТТЯ В СИСТЕМІ ПРОФІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

О. А. Федій,

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри географії та краєзнавства,
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка,
e-mail: fedy.alexander@yandex.ua*

Профільне навчання у старшій школі є основою підвищення рівня знань і умінь учнів. У статті розглядаються перспективи профілізації шкільної економічної і соціальної географії на прикладах формування демографічних понять.

Ключові слова: *профільне навчання, демографічні поняття, демографічні процеси, демографічна характеристика населення.*

Постановка проблеми. Профільне навчання є складовою модернізації та оновлення шкільної освіти. Введення такого навчання у старшій школі дає можливість забезпечити наступність між загальною і професійною освітою, так як вимоги вищих навчальних закладів до знань абітурієнтів, студентів першого курсу набагато вищі, ніж закладений учням базовий мінімум з усіх предметів. Роль економічної і соціальної географії у формуванні високоінтелектуального, творчого, всебічно розвиненого підростаючого покоління зростає у зв'язку із трансформаційними процесами суспільного життя, новими вимогами до розвитку особистості в умовах глобалізації освітнього простору. Для забезпечення повноцінної освіти старшокласників у відповідності до їхніх індивідуальних особливостей шкільна географічна освіта повинна стати профільною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективна навчальна діяльність школярів є проблемою, пошуком шляхів вирішення якої займаються педагоги, психологи, філософи тощо. Для її подолання важливо продумати такі форми організації, які б забезпечили високу пізнавальну активність учнів, дали можливість підвищити науковий рівень знань і умінь учнів, стали основою для подальшого професійного самовизначення молоді. Вивчення економічної і соціальної географії в старшій школі на профільному рівні відбувається лише в останні роки, на відміну від інших предметів. Даній проблемі присвячена значна кількість публікацій науковців у фахових журналах, виступів на конференціях методистів, розробок дидактичних матеріалів вчителів. Для реалізації ідеї поглибленого вивчення географії в 10-му і 11-му класах в Україні були видані підручники, авторами яких є: В. В. Безуглий, Т. Г. Гільберг, А. І. Довгань, Л. Б. Паламарчук [2; 3] та Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко,

О. М. Топузов [4]. Матеріал зазначених підручників спрямований на інтереси і потреби учнів у вивченні економічної і соціальної географії, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання і мобільності в умовах сучасного розвитку суспільства.

Формулювання цілей статті. Метою статті є підтвердження факту, що профілізація шкільної географічної освіти має позитивний вплив на рівень підготовки учнів 10-го і 11-го класів через глибоке вивчення багатьох тем, зокрема демографічної характеристики населення.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливо при введенні профільного навчання показати світоглядне значення шкільної географії, її роль у підготовці учнів до роботи і дорослого життя в умовах глобалізації економічного і соціального простору. Профільне навчання у повній мірі дає можливість реалізувати основні завдання географічної освіти: узагальнити і систематизувати, розширити і поглибити знання учнів старших класів щодо всіх соціально-економічних процесів у країні та світі, їх територіальної організації. Засвоєні загальні географічні закономірності розвитку світу в попередніх класах повинні вдоскоалитися через аналіз сучасних фактів і подій, виконання практичних завдань.

Одним з головних напрямів шкільної географічної освіти є вивчення населення, демографічні характеристики якого у профільній освіті можуть бути розкриті детально. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів профільного рівня для 10-го класу, в якій на вивчення населення світу виділено 13 годин проти 4 годин для звичайних класів, є найбільш змістовною щодо формування демографічних знань старшокласників. В 11-му класі вивчення учнями населення продовжується в розділах, присвячених загальній характеристиці України, в темах про глобальні проблеми людства [1]. Цікавою є програма для профільного навчання «Географія населення з основами демографії», яка має вибудовану систему демографічних знань упродовж 20 годин загального навантаження. У центрі її уваги покладено якісні та кількісні характеристики населення, необхідні для їхнього вивчення методи [1, с. 103-111]. У змісті програми міститься ретельно відібрана і дидактично оброблена система наукових демографічних понять, які спеціально виділені як опорний каркас для наукового пояснення та осмислення учнями.

Діючі програми і розроблені за їх вимогами підручники для профільного навчання вдосконалені на основі наскрізних напрямків, які пронизують всю географічну науку. Наступність і послідовність курсів географії у школі забезпечують поступове впровадження демографічних понять, що зумовлює системність знань учнів, дає їм теоретичні основи науки.

У шкільних курсах економічної і соціальної географії демографічним знанням приділена значна увага. Найпоширенішими поняттями у підручниках є: «народжуваність», «смертність», «відтворення населення», «статеві-вікова структура», «демографічний вибух», «демографічна криза» тощо. Але лише в підручнику для 10-го класу профільного рівня подається визначення

населенню країни як поняттю [2, с. 85]. Це дуже важливо, адже саме поняття «населення» є ключовим у подальшому вивченні всіх демографічних процесів. В результаті утворюється багатоступінчаста система формування загальних понять у демографії: від основного поняття «населення» до всіх інших. Населення – це природно-історична самовідтворювальна спільнота людей, що проживає на певній території. Поняття «населення» у старшій школі має ряд особливостей. По-перше, населення можна розглядати як статичний об'єкт, тобто, сукупність просторових властивостей угруповань людей в межах всієї планети або окремих територій у певний момент часу. По-друге, населення можна вивчати не як стан, а динамічний процес, потік існування людей у часі, трансформації їх основних характеристик. По-третє, формування поняття є більш масштабним й динамічним і відбувається за рахунок розширення відомостей про мешканців всієї планети у порівнянні з відомостями про населення України. Формування демографічних понять в учнів 10-х і 11-х класів, потребує застосування методів, які сприятимуть ефективній реалізації освітніх ідей. Навчання за профільним рівнем допомагає учням глибше осмислити демографічні процеси, їхні тенденції, а потім і здійснити прогнозування їхнього можливого розвитку.

Відомості про сімейно-шлюбну структуру населення в підручниках з географії відсутні. Важливість цих відомостей пов'язана зі становленням молодих людей у суспільстві, їхньою життєдіяльністю. Саме від них залежать показники шлюбності та розлучуваності, що безпосередньо відображається на природному русі в державі. Лише у О. М. Топузова, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко [4, с. 117-119] розкриті особливості сімейно-шлюбної структури населення України і світу, проблеми функціонування різних типів сімей і важливість їх планування.

Для глибокого аналізу особливостей, тенденцій і закономірностей соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві на мікрорівні, тобто у родині, необхідно вивчити сімейно-шлюбну структуру населення – розподіл населення за сім'ями різного типу і станом індивіда у сім'ї. Її вивчення на уроках географії є необхідним з огляду не лише соціальних потреб держави, а й морально-психологічного стану суспільства. Знання учнів про сімейно-шлюбну структуру населення можуть вплинути на їхнє ставлення до виконання обов'язків у майбутньому подружньому житті: чоловіка і жінки, матері і батька. У демографії використовують такі типи сімей, що дають змогу вивчити характер участі сім'ї у відтворенні населення за: наявністю шлюбної пари, тривалістю шлюбу, статтю, віком, наявністю дітей та їх числа.

Сім'я є соціально-демографічною одиницею, яка у світі сприймається неоднозначно. Її величина, структура, законодавча основа в різних країнах надзвичайно різноманітні, що і викликає зацікавленість учнів. Питання про її сутність, ознаки, роль у суспільстві хвилюють людську думку з найдавніших часів. Посилення в останні десятиріччя інтересу соціологів, демографів, психологів, до проблем відтворення населення у багатьох європейських кра-

їнах, зокрема в Україні, викликане рядом причин. Одна з них – зміна типу репродуктивності сім'ї: багатодітний тип сім'ї витісняється середньодітним і, ще частіше, малодітним. Для демографії наявність юридично оформлених відносин між подружжям не має вирішального значення.

Шлюб (від слов'янського «слюб» – з'єднання по любові) – історично зумовлена, санкціонована суспільством форма взаємин між чоловіком і жінкою, яка визначає їхні права і обов'язки щодо одне-одного й щодо дітей. Шлюб тісно пов'язаний із сім'єю і являє собою моногамний сімейний союз одного чоловіка й однієї жінки. Полігамна сім'я має два види: союз одного чоловіка і двох чи декількох жінок (полігінія), однієї жінки і двох чи декількох чоловіків (поліандрія), закріплений законом або культурними традиціями. Вік для створення сім'ї в країнах визначений законом: для чоловіків 18-21 рік, для жінок 16-18 років. Але в багатьох мусульманських і латиноамериканських католицьких країнах для жінок він дорівнює 12 років, а в Нігерії – 9 років.

Основними завданнями на уроках старшої школи виступають аналіз фактів, картографічного та текстового матеріалу щодо розвитку населення світу й порівняння їх по країнах і регіонах, виявлення тенденцій змін якісних і кількісних характеристик (статевої, вікової, соціальної структур), визначення конкретних заходів поліпшення демографічної ситуації у світі. Відтворення населення – це постійне оновлення його чисельності і структури у процесі зміни поколінь людей через народження і смерть. Сучасні погляди на динаміку чисельності населення відбиває концепція демографічного переходу. Вона пов'язує особливості демографічного стану суспільства з економічним розвитком і соціальним прогресом залежно від чотирьох фаз демографічного розвитку. У більшості підручників дана детальна характеристика першому і другому типам відтворення населення. Утім, слід зазначити, що поняття, які сприяють розумінню учнями необхідності переходу держав світу від другого до першого типів відтворення населення, не розкриті. Так, поняття «демографічний перехід» у вигляді схеми-графіка відображено лише у підручнику для профільного навчання для учнів 11-го класу [3, с. 281–283]. Автори вдало розширили обсяг інформації за рахунок чотирьох схем-графіків, які демонструють фази демографічного переходу для країн Африки, Європи, Північної і Латинської Америки, найяскравіше демонструють особливості процесів народжуваності, смертності та природного приросту в даних регіонах.

У зв'язку із розвитком географічної науки і впровадженням передового практичного досвіду виникають потреби у введенні нових понять, які відображають багатогранні аспекти життєдіяльності населення і все частіше з'являються у пресі, на телебаченні та у буденному житті. До них можна віднести «золотий мільярд», «чорна демографічна діра», «демографічне омолодження», «демографічне старіння». Нові поняття забезпечують сучасні підходи до висвітлення демографічної характеристики населення України і світу.

Висновки. Проблема демографізації змісту шкільних курсів географії значною мірою вирішується завдяки впровадженню профільного навчання. Профілізація дає необмежені можливості для вивчення тем, які сприятимуть

поглибленню та поширенню географічних знань, зокрема демографічних, введенню нових термінів та розширенню понять. Демографізація географічної освіти в школі враховує рівень розвитку сучасної економічної і соціальної географії, відібраний на цій основі новий навчальний матеріал.

Література

1. Географія. 10-11 класи : Програми для профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах [Текст] / [Н. Бескова, В. Бойко, С. Кобернік та ін.]. – К. : Пед. Преса, 2005. – 172 с.
2. Паламарчук Л. Б. Географія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. : профіл. рівень [Текст] / Л. Б. Паламарчук, Т. Г. Гільберг, В. В. Безуглий. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.
3. Паламарчук Л. Б. Географія : Підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. : профіл. рівень [Текст] / Л. Б. Паламарчук, Т. Г. Гільберг, А. І. Довгань. – К. : Генеза, 2011. – 304 с.
4. Топузов О. М. Економічна і соціальна географія світу : Підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільн. рівень) [Текст] / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, Л. В. Тименко. – К. : Пед. думка, 2009. – 304 с.

References

1. Neohrafiya. 10-11 klas : Prohrama dlya profilnoho navchannya v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Text] / [N. Bescova, V. Boyko, S. Kobernik ta inshi], (2005), p. 172, (ukr).
2. Palamarchuk L. B. Neohrafiya : Pidruchnyk dlya 10 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : profilnyi riven [Text] / L. B. Palamarchuk, T. H. Hilberh, V. V. Bezuglyi, (2010), p. 304, (ukr).
3. Palamarchuk L. B. Neohrafiya : Pidruchnyk dlya 11 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : profilnyi riven [Text] / L. B. Palamarchuk, T. H. Hilberh, A. I. Dovhan, (2011), p. 304, (ukr).
4. Topuzov O. M. Ekonomichna i sotsialna neohrafiya svitu : Pidruchnyk dlya 10 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : (profilnyi riven) [Text] / O. M. Topuzov, T. H. Nazarenko, L. V. Tymenko, (2009), p. 304, (ukr).

Федий А. А.

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профильное обучение в старшей школе является основой повышения уровня знаний и умений учеников. В статье рассматриваются перспективы профилизации экономической и социальной географии на примерах формирования демографических понятий.

Ключевые слова: профильное обучение, демографические понятия, демографические процессы, демографическая характеристика населения.

DEMOGRAPHIC CONCEPTS IN THE SYSTEMS OF SPECIALIZED GEOGRAPHICAL EDUCATION.

One of the ways of economic and social geography is a learning of population. Demographic characteristics of the population is an important component of school geography education. In the article the of there are demographic concepts explained in geography textbooks for profile level, which facilitate students' understanding by 10th and 11th grade complete the demographic characteristics of the population of the country and the world.

The population of the world, country or region in the courses of economic and social geography for the 9th and the 10th grades is evaluated by the population size, gender- and age-specific, domestic and marital structure, social status and employment, quality of life and characteristics of marriage age, marriage serial number, number of children in a family, age of women at birth of a child. Students of secondary educational institutions should possess such general system knowledge and the link it. While studying the population of a country and the world during geography lessons, the students' knowledge develops through a process of thinking and concepts formation.

Keywords: *specialized education, demographic concepts, demographic trends, demographic characteristics of the population.*

УДК 37.026:075:004.08

ДО ПИТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ФУНКЦІЙ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА

Т. М. Хмара,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
математичної та фізичної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: tmkhtara@ukr.net;*

Т. М. Задорожня,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики,
Національний університет ДПС України,
e-mail: tnza@meta.ua*

У статті проаналізовано особливості та можливості реалізації дидактичних функцій діагностики і корекції навчальних досягнень учня при роботі

з електронним підручником. Запропоновано включати в такі навчальні посібники стандартизовані матеріали для визначення рівня математичної підготовки учня.

Ключові слова: *електронний підручник, профільні класи, дидактичні функції, діагностика, корекція, рівень стандарту, академічний рівень.*

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні взагалі, і математичної зокрема, пов'язане з розв'язанням багатьох проблем. Серед основних – побудова особистісно орієнтованої методичної системи навчання.

Особистісна орієнтація освіти передбачає: рівневу та профільну диференціацію навчання; рівний доступ до якісної математичної освіти; гуманізацію освіти – створення реальних умов для інтелектуального, соціального і морального розвитку особистості; посилення практично-діяльнісної і творчої складових у змісті математичної освіти.

Ефективність процесу навчання математики значною мірою визначає його технологічність. Для особистісно орієнтованої системи з цього погляду важливою є реалізованість дидактичних функцій діагностики навчальних досягнень учнів та своєчасної корекції їх недоліків на всіх етапах процесу навчання.

В. О. Сухомлинський звертає увагу на специфічність роботи вчителя, якому постійно доводиться оцінювати результати навчально-пізнавальної діяльності своїх вихованців. Характеристика якості знань, умінь, навичок, тобто їх оцінювання, завжди має і яскраво виражений морально-психологічний зміст, оскільки в ньому закладений стимул, під впливом якого у дитини утверджується природне прагнення удосконалюватися і ставати кращою.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти наголошується, що одним з пріоритетів розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, формують здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань.

Завдяки інформатизації сучасного суспільства, відбулися серйозні зміни в житті підростаючого покоління, не минули вони і шкільних підручників та посібників, які упродовж багатьох років залишалися основним джерелом знань для учня. Сьогодні особливий інтерес викликає розроблення й впровадження в навчальний процес електронних підручників. На відміну від підручників з паперовим носієм інформації для них не існує обмежень в обсязі навчального та довідкового матеріалів або кількості призначених для контролю та самоконтролю завдань. Тим самим створюються передумови для більш широкої реалізації дидактичних функцій навчання за посібниками цього типу. Зокрема, це стосується діагностики рівня математичної підготовки учня середнього загальноосвітнього закладу на різних етапах навчального процесу.

Для успішного навчання математики в профільному класі вирішальне значення має своєчасне визначення цього рівня для кожного старшоклас-

ника. Специфіка математики як навчального предмета вимагає безумовного дотримання наступності в розвитку базових математичних теорій та алгоритмів. В умовах, коли учень стає суб'єктом навчання, значно зростає роль діагностики з прогностичною функцією, а самооцінювання і його вплив на подальшу навчальну діяльність стає важливим фактором не лише активізації навчання, забезпечення його діяльнісного характеру, але й допомагає батькам та учням вчасно визначитись в тому, наскільки вибраний профіль змісту освіти відповідає навчальним можливостям. Використання сучасних технологій моніторингу, контролю та обліку навчальних досягнень учнів та поява електронних підручників розширює ці можливості.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам створення і різним аспектам використання підручників взагалі і електронних зокрема присвячені численні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: теорія розробки шкільного підручника (В. Г. Бейлінсон, С. М. Бондаренко, І. К. Журавлев, Д. Д. Зуєв, І. Я. Лернер, Н. Ф. Тализіна та ін.); розробка концепції електронного підручника та його застосування у навчальному процесі (О. М. Баликіна, В. П. Волинський, С. В. Волков, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, Л. Х. Зайнутдинова, Ю. С. Іванов, В. В. Лапінський, М. В. Лось та ін.). Водночас аналіз наукової літератури свідчить про певну невпевненість педагогів і науковців відносно особливостей комплексного використання традиційних засобів навчання та електронних підручників: «...практика показує, що експериментально не підтверджене комплексне використання ... електронних підручників часто призводить до універсалізації їх можливостей, і як наслідок, до протиставлення традиційним засобам навчання, які позитивно зарекомендували себе у багаторічній педагогічній практиці» [2, с. 114]. Водночас цілком підтверджена практика підвищення ефективності в реалізації дидактичних функцій діагностики результатів навчання та корекції виявлених недоліків у випадку використання для цих важливих дидактичних функцій саме електронних навчальних посібників, які «... бажано розглядати із урахуванням психологічних, фізіологічних та інтелектуально-пізнавальних можливостей учнів і використовувати у комплексі з текстовими, сенсорними (тактильним) способами подання та пояснення навчального матеріалу. Оскільки встановлено, що не для всіх учнів надання переваг текстовому, візуальному чи аудіовізуальному способам подавання та пояснення навчального матеріалу є однозначно прийнятним у виконанні навчальних завдань» [2, с. 114].

Формулювання мети статті. Проаналізувати особливості реалізації дидактичних функцій діагностики і корекції навчальних досягнень учня при застосуванні електронних посібників.

Основна частина. Старшокласник, переходячи з основної школи до старшої, яка є профільною, або до профільного коледжу чи ліцею, вступає в нову соціальну ситуацію, яку характеризує не лише новий колектив, але й професійна спрямованість пізнавальних інтересів. Необхідність вибору диктується самим життям, ініціюється батьками, спрямовується навчальним закладом.

У цей період головного значення набуває ціннісно-орієнтована активність. Так, не зважаючи на те, що 58,9% студентів фінансово-економічного коледжу обрали напрям освіти за порадою батьків, досить швидко починають вважати його власним. Спостерігається їх прагнення до автономії, до самостійності. За нашим опитуванням, невелика частина старшокласників – 26,7 % – свідомо підійшла до вибору майбутньої професії. Цей вибір диктується не тільки орієнтацією на своє покликання, на сферу діяльності, в якій людина зможе себе максимально реалізувати, бути корисною іншим, але й кон'юктурою, практичною цінністю даної професії в конкретній ситуації суспільного розвитку нашої країни.

Різний рівень навчальних досягнень учнів створює певні проблеми для реалізації їх цілей, особливо на початковому етапі. Тому досить важливо уже на перших уроках провести ґрунтовну діагностику математичних досягнень та диференціювати старшокласників за відповідним рівнем.

Зміст освіти і вимоги до його засвоєння у старшій школі диференціюються за допомогою програм чотирьох рівнів: стандарту, академічний, профільний та поглиблений.

Програма рівня стандарту визначає зміст навчання предмета, спрямований на завершення формування в учнів уявлення про математику як елемента загальної культури. При цьому не передбачається, що в подальшому випускники продовжуватимуть вивчати математику або пов'язуватимуть з нею свою професійну діяльність.

Академічний рівень задає дещо ширший зміст і вищі вимоги до його засвоєння у порівнянні з рівнем стандарту. Вивчення математики на академічному рівні передбачається передусім у тих випадках, коли вона тісно пов'язана з профільними предметами і забезпечує їх ефективне засвоєння. Крім того, за цією програмою здійснюється математична підготовка старшокласників, які не визначилися щодо напрямку спеціалізації.

Профільний рівень передбачає вивчення предмета з орієнтацією на майбутню професію, безпосередньо пов'язану з математикою або її застосуванням.

Якщо в старшій школі передбачається навчання математики за програмою профільного рівня, то критерієм готовності є рівень засвоєння курсу основної школи як мінімум на академічному рівні.

В Україні розроблені електронні підручники з курсу алгебри та початків аналізу [5, 6], включення яких в методичну систему вчителя математики створює додаткові можливості для діагностики математичної підготовки на академічному та профільному рівнях. Наприклад, «Алгебра 10 клас» – це сучасний мультимедійний інтерактивний навчальний засіб. Увесь курс складається з 70 мультимедійних уроків. Кожна серія уроків розкриває конкретну тему відповідно до навчальної програми та містить: теоретичний матеріал, задачі, словник математичних термінів, портрети відомих математиків, таблиці та графіки, інтерактивні моделі, звуковий супровід тощо. Кожна тема

та урок завершується серією тестових завдань, за результатами яких можна зробити висновок про рівень засвоєння учнями навчального матеріалу. Для тематичного оцінювання з кожної теми пропонується п'ятиваріантна контрольна робота із зразком виконання одного з варіантів.

Тема першого уроку «Повторення курсу алгебри основної школи».

Мета. Діагностика і корекція навчальних досягнень учнів.

Засобом діагностики запропонована п'ятиваріантна контрольна робота.

Після ознайомлення учнів з її змістом вчитель має можливість продемонструвати розв'язання аналогічних завдань з блоку «Допомога».

Зміст кожного варіанту контрольної роботи має дворівневу структуру: три завдання достатнього рівня і одне завдання з поглибленого рівня, тобто з евристичним навантаженням. Останнє завдання призначене для виявлення математичних здібностей учня.

Першою темою даного електронного підручника є «Поняття числової функції. Основні властивості функцій». Поняття функції є основним в курсі алгебри основної школи. Рівень його засвоєння є визначальним для успішного вивчення курсу «Алгебра та початки аналізу» в старшій школі. В розрізі цієї теми учням пропонується більше ста запитань і завдань, які охоплюють всі базові питання з програми основної школи.

У блоці «Контрольні запитання та завдання», на відміну від традиційних підручників, містяться запитання на повторення навчального матеріалу з програми 7-9 класів, завдання ж передбачають не лише аналітичний запис функції, а й побудову і читання графіків функцій; на доповнення математичних речень, так щоб вони стали істинними; перехід від однієї знакової моделі до іншої (формула \rightarrow графік; таблиця \rightarrow графік; графік \rightarrow таблиця \rightarrow формула). На завершення пропонуються тести. На етапі поточного контролю здебільшого використовують тестові завдання закритої форми, в яких передбачається вибір правильної відповіді із декількох наведених. Правильною є лише одна відповідь, а в інших відображено типові помилки учнів. Ефективність їх використання забезпечується синхронною інформацією про правильність відповіді, а це відповідно стає стимулом для здійснення самокорекції. Необхідну для виконання завдань інформацію чи підтримку учень знаходить у чисельних зразках розв'язування завдань на застосування базових алгоритмів та довідниках. При необхідності, вчитель має можливість роздрукувати їх для кожного учня.

За результатами діагностики учні разом з батьками приймають рішення про те, чи варто залишатись в даному профільному класі.

Перевагою електронного підручника, у порівнянні з паперовими, є наявність докладного електронного довідника, що містить, зокрема, графіки різних функцій та їх властивості, а також всі базові алгоритми. При необхідності учні можуть ним скористатися і в процесі повторення та систематизації навчального матеріалу за курс основної школи. Вважаємо, що поряд з предметним покажчиком доцільно і можливо дати означення основних понять

навчального курсу та коротку довідку про історію походження відповідного терміна.

У посібнику передбачено можливість доповнювати наявний навчальний та дидактичний матеріал, використовуючи «Конструктор уроку». Добираючи при потребі завдання корекційного призначення індивідуально для певного учня. Тим самим створюється сприятливий режим пізнавальної діяльності учнів з різним рівнем математичної підготовки. Саме такий підхід дає змогу вчасно виявити прогалини в знаннях та уміннях і намітити шляхи їх корекції, а також сприяє створенню умов для доцільного режиму навчальної роботи, що дозволить врахувати індивідуальні можливості кожного.

Висновки. Отже, при створенні електронних засобів навчального призначення важливо враховувати умови та особливості застосування цих засобів у навчально-виховному процесі. Оскільки існуючі мультимедійні інтерактивні навчальні засоби з алгебри дозволяють розширити рамки практичних завдань, то є доцільним доповнити їх комплектами типових тестових завдань для зовнішнього незалежного оцінювання попередніх років та завданнями із збірників для Державної підсумкової атестації 9 класів, а також вмістити критерії оцінювання результатів навчання за відповідні класи. Можливість для учня працювати з цими матеріалами протягом року надає його навчальній діяльності цілеспрямованості, а його ставленню до навчання більш усвідомленої відповідальності.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnase-serednya/zagalnase-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnase-serednya/zagalnase-serednya-osvita/6091>
2. Волинський В.П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2010. – Вип. 10. – С. 113-120.
3. Жук Ю.О. Шкільні підручники на електронних носіях: логіка апаратних засобів і логіка педагогічних способів // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2010. – Вип. 10. – С. 86-92.
4. Лапінський В.В. Електронні засоби навчання, призначені для відтворення пристроями колективного спостереження: вимоги до реалізації // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: Пед. думка, 2010. – Вип. 10. – С. 80-86.
5. Колесник Т.В., Хмара Т.М. Мультимедійний підручник. Алгебра 10 клас [Електронний ресурс]. – Електронне наукове фахове видання. – К.: ТМ «Розумники». – 2011. – Режим доступу: http://www.rozumniki.ua/assemble_clgebra_10_local
6. Колесник Т.В., Хмара Т.М. Мультимедійний підручник. Алгебра 11 клас [Електронний ресурс]. – Електронне наукове фахове видання. – К.: ТМ

«Розумники». – 2012. – Режим доступа: http://www.rozumniki.ua/assemble_clgebra 11_local

References

1. State standard of basic and full comprehensive secondary education [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnase-serednya/zagalnase-serednya-osvita/149-diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalnase-serednya/zagalnase-serednya-osvita/6091>
2. Volynskiy V. P. Information Functions, Role and Purpose of Electronic Textbooks//Problems of the modern textbook: Collection of scientific works/ Editorial board – K.: Pedahohichna dumka publishing house, 2010. – Rel. 10. – P. 113-120.
3. Zhuk Yu. O. School Textbooks on Electronic Carriers: Logic of Hardware and Logician of Pedagogical Ways // Problems of the modern textbook: Collection of scientific works/ Editorial board – K.: Pedahohichna dumka publishing house, 2010. – Rel. 10. – P. 86-92.
4. Lapinskiy V. V. The Electronic Means of Study Aimed at a Reconstruction with the Devices of the Collective Supervision: Requirements to Realization // Problems of the modern textbook: Collection of scientific works/ Editorial board – K.: Pedahohichna dumka publishing house 2010. – Rel. 10. – P. 80-86.
5. Khmara T. M. A Multimedia textbook. Algebra the 10th Grade [An electronic resource]. – Electronic scientific professional edition. – K.: ТМ «Розумники». – 2011. – Access mode: http://www.rozumniki.ua/assemble_clgebra 10_local
6. Khmara T. M. A Multimedia textbook. Algebra the 10th Grade [An electronic resource]. – Electronic scientific professional edition. – K.: ТМ «Розумники». – 2012. – Access mode: http://www.rozumniki.ua/assemble_clgebra 11_local

Хмара Т. Н., Задорожня Т. Н.

К ВОПРОСУ ДИДАКТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

В статье анализируются особенности и возможности реализации дидактических функций диагностики и коррекции учебных достижений по результатам работы с электронным учебником. Предложено включить в такие пособия стандартизированные материалы для определения уровня математической подготовки учеников.

Ключевые слова: *электронный учебник, профильные классы, дидактические функции, диагностика, коррекция, уровень стандартов, академический уровень.*

**TO THE QUESTION OF THE ELECTRONIC
TEXTBOOK' DIDACTIC FUNCTIONS**

In the article, the features and the possibilities of realization of the didactic functions of diagnostics and the correction of pupils' academic achievements by results of work with the electronic textbook are analysed.

It is known that thanks to the modern society informatization, some profound changes took place in younger generation life; they also bypassed school textbooks and grants which remained the main source of knowledge for the pupil for many years. Today special interest causes the development and the introduction in the academic process of electronic textbooks. For the electronics there are no restrictions in the volume of the educational and assistive materials or quantity intended for the control and the self-checking of tasks.

In the process of the creation of electronic means of educational appointment, it is important to consider the conditions and the features of application of these means in the teaching and the educational process. As existing multimedia interactive educational means for Algebra allows to expand a framework of practical tasks, it is expedient to add them with the sets of the typical test tasks for the external independent estimation of the knowledge of the materials studies in the previous years and the tasks from the collections for the State total certification in the 9th grade, and also to specify the estimation criteria of results of study for the corresponding grades.

Keywords: an electronic textbook, profile classes, didactic functions, diagnostics, correction, the standard level, the academic level.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД І ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3-4 КЛАСІВ ЗНЗ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ

О. Н. Хорошковська,

*доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

У статті розглядається проблема використання текстів різних жанрів і стилів як центральної дидактичної одиниці під час конструювання підручників для шкіл І концентра з національними мовами навчання. Доводиться, що текстоцентричний підхід і текст як комунікативна цілісність дає можливість розвивати усі види мовної діяльності: слухання – говоріння, читання і письмо, а також продемонструвати функціонування мовних одиниць в усній та письмовій формі.

Ключові слова: *текст, підручник, національні меншини, текстоцентричний підхід, мовна діяльність.*

Постановка проблеми. Розбудова нового суспільства потребує формування людини творчої, конкурентоздатної, комунікативно толерантної, яка вмє критично мислити й застосовувати одержані знання й уміння у життєво необхідних ситуаціях та знаходити конструктивні рішення. Це знайшло своє відображення в нових стандартах мовної освіти, де основною метою навчання визначено формування не просто умінь і навичок, а компетентностей – предметних і ключових. Такими є комунікативна та соціокультурна компетентності. Відповідне спрямування дістав і зміст навчання української мови у шкільних програмах для 1–4 класах, зокрема для шкіл з національними мовами навчання, в яких зазначено, що основною метою навчання української мови як державної у цих школах є формування комунікативної компетентності учнів (в межах вимог програми).

У лінгводидактичній літературі підручник з мови розглядається як знакова (матеріальна) система, що відображає замовлення суспільства, рівень розвитку педагогічних і психологічних знань, що інтерпретуються методикою навчання, а також: а) як система, що моделює реальний навчально-виховний процес, забезпечує управління ним; б) як система реалізації методів і прийомів навчання; в) як знаряддя співпраці вчителя й учнів, з допомогою якого здійснюється безпосереднє управління учінням як складною діяльністю, що забезпечує пізнавальну й комунікативну діяльність [1].

Соціальні вимоги сьогодення, нові орієнтири мовної освіти, визначені у державному стандарті та програмі, зумовили пошуки нових підходів до

реалізації змісту навчання у підручниках з української мови як державної у школах I ступеня з національними мовами викладання. Підручники сьогодні, – за визначенням О. Савченко та А. Хуторського, – повинні мати виразні ознаки певної педагогічної технології [6; 10]. На думку І. Лернера та М. Скаткіна, підручник має представляти стратегічну (загальну) і методичну модель певного навчального процесу, пропонувати не лише зміст, але й методи та прийоми навчання.

Сьогодні в підручниках має бути реалізована особистісно орієнтована модель навчання, яка, як стверджують дослідники, повинна реалізуватися в підручниках через полілог і діалог, що, на нашу думку, якнайкраще відповідає комунікативній спрямованості навчання української мови у школах з національними мовами викладання.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Аналіз літератури, що стосується текстоцентричного підходу і його реалізації в підручниках, свідчить про його актуальність. Цій проблемі присвячені дослідження, що проводились в Україні (І. Гудзик, Н. Бондаренко, О. Петрук, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.) та зарубіжжі (М. Іванова, Н. Горбачова, Т. Калініна та ін.). Автори зокрема зосереджують увагу на значенні тексту для розвитку комунікативної діяльності (Г. Золотова), дають характеристику тексту як основи для розвитку комунікативних умінь, завдяки його інформативності, структурно-змістовій єдності, цілісності, зв'язності і таке інше (І. Гальперін, Г. Золотова, Т. Ладиженська, Н. Ніколіна).

Українські дослідники, зважаючи на значення тексту як комунікативної єдності, використовують текстовий матеріал у підручниках з української мови для основної і старшої школи, причому, як зазначає Н. Бондаренко, «модель вивчення мови на основі тексту дає можливість комплексно розвивати вміння і навички учнів у всіх видах мовленнєвої діяльності, а також здійснювати функціональний підхід до подання й засвоєння мовної теорії» [2].

І. Гудзик, досліджуючи проблему доступності змісту текстів у початковій школі, звертає увагу на проблему інформаційної насиченості тексту, щільності його інформації. «У тексті, – зазначає дослідниця, – мають бути не тільки речення, що несуть основне повідомлення (базисні речення), але й ті, які вводять, доповнюють, пояснюють основні відомості.» Спеціальні дослідження, зазначає вона, свідчать, що зрозумілим є той текст, у якому базисних речень у 4-5 разів менше, ніж додаткових [4]. Разом з тим проблема текстоцентричного підходу і його реалізація у підручниках для початкових класів шкіл з національними мовами навчання досліджена недостатньо.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю статті є висвітлення текстоцентричного підходу до побудови підручника з української мови, показати значення такого підходу і його роль у розв'язанні проблеми особистісно-орієнтованого й комунікативно спрямованого навчання.

Основна частина. Зазначені вище підходи до побудови підручників з урахуванням ознак нових педагогічних технологій стали орієнтиром для роз-

робки змісту та технології підручників з української мови для 3-4 класів шкіл з мовами навчання національних меншин України.

Традиційно підручники з мови, як і інші, структуруються за розділами, визначеними в програмі, які в свою чергу діляться на параграфи. Зміст кожного становлять правила і завдання та вправи до них, спрямовані на формування мовних умінь і навичок, зрідка, – мовленнєвих. Вправи, найчастіше складені з окремих слів, словосполучень, речень.

Оскільки за новими вимогами програми на уроках української мови повинні формуватися усі види мовленнєвої діяльності, традиційний зміст і структурування навчального матеріалу не могло забезпечити ці вимоги. Тому, враховуючи нові завдання і нові функції підручників, в лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори Інституту педагогіки НАПН України було розроблено дидактичні й лінгводидактичні вимоги до текстового матеріалу: зокрема доступність, цікавість, інформаційність, ідейно-художня цінність і, звичайно, текст мав представляти той мовний матеріал, який вивчається, відображати функціонування мовних одиниць, мати діалоговий характер. У процесі відбору текстів ми дійшли висновку, що мовний матеріал може бути представлено текстами як художнього, так і науково-популярного стилів, що залежить від особливостей мовного матеріалу і поставлених навчальних завдань. Щоб забезпечити діалоговий виклад навчального матеріалу, в підручники було введено героїв – професора Лінгвіста, який розповідав (монолог), вів бесіду (діалог), пояснював мовний матеріал; дівчинку-україночку, яка добре знає українську мову, а також національних героїв (Незнайка в підручниках для шкіл з російською мовою навчання, Томаша – з польською, Гугуце – з молдовською тощо). Крім того, у підручник було введено електронного хлопчика Кіберика, який презентував таблиці. Ці герої «спілкуються» або з професором Лінгвістом, або з україночкою, а також одне з одним, тобто звертаються з проханням пояснити чи уточнити те чи інше мовне явище, що забезпечує діалоговий виклад навчального матеріалу.

У нових підручниках мовні знання презентуються не у вигляді низки правил, що відображають мовні чи орфографічні закономірності, а на основі науково-популярних текстів лінгвістичного характеру, поданих у формі розповіді-бесіди професора Лінгвіста з учнями чи учнем, який цікавиться мовним матеріалом, ставить запитання й одержує відповіді. Наприклад:

Учні знову запросили до себе професора Лінгвіста й попросили розповісти про щось цікаве.

– Добре. Розповім, – погодився він. – Наша мова, так само, як і життя, дуже цікава. Чи не помічали ви, що все в природі й у нашому житті має протилежну пару? Протилежними є день і ніч, зима і літо, хлопчик і дівчинка. А також верх і низ, далеко і близько, холодне і гаряче, солодке і кисле. І все це названо словами, які теж мають протилежне значення. В українській мові такі слова називаються антонімами, а в молдовській – antonime.

Таким чином, текстовий матеріал науково-популярного стилю виконує інформаційну й науково-пізнавальну функції, а зорієнтованість на діалог забезпечує комунікативну й мотиваційну функції підручника.

Використання художніх текстів дає змогу провести спостереження за функціонуванням мовних одиниць, а також знову таки забезпечити розвиток аудіативних умінь та умінь говорити. Так, для спостереження за роллю синонімів, учням було запропоновано вірш Олега Григор'єва.

Дощик крапав, моросив,
припускав, ішов, косив,
як з відра лив, шумував,
барабанив, трави м'яв!

Дощ холодний, zalивний,
невтихаючий, грибний,
а ще і громовистий,
веселковий, променистий.

Дощ в природі не один –
для людей і для рослин.

Методичний апарат, який супроводжував такі тексти, спрямовував учнів на усвідомлення ролі синонімів у змалюванні літнього й осіннього дощу.

Крім того, текстовий матеріал спрямовано на формування вмінь читати й писати українською мовою, що таким чином забезпечувало розвиток умінь усіх видів мовленнєвої діяльності.

Одним з видів текстів і способів пред'явлення знань є табличний виклад навчального матеріалу, тобто узагальнена інформація про ті чи інші мовні особливості. Такі таблиці, як правило, презентував Кіберик. Наприклад:

Голосні звуки:	[a]	[o]	[e]	[y]	[и]	[і]				
	е	ж	в	е	ж	в	е	ж		
Букви:	а	я	о	е	є	у	ю	и	і	ї

На нашу думку, читання різних типів текстів розвиває читацьку компетенцію. Адже учні мають вчитися здобувати й осмислювати інформацію з різних джерел.

Слід зазначити, що, крім суцільних текстів різних стилів, у підручнику використані і вправи, що складаються з окремих слів чи речень. Вони, як правило, спрямовані на формування мовних та орфографічних умінь і займають орієнтовно 35-40 відсотків.

Технологічна функція підручника відображається у спеціально сконструйованій системі завдань – методичному апараті підручника, який орієнтує на використання нових технологій, а саме: особистісно орієнтоване і комунікативно спрямоване навчання, і забезпечує:

- мотиваційну й інформаційну функції підручника;
- орієнтованість на формування усіх видів мовленнєвої діяльності;
- послідовність у засвоєнні знань і формуванні умінь: знання – первинні (мовні) уміння – частково-мовленнєві або мовно-мовленнєві уміння і навички – комунікативні уміння.

Висновки. Таким чином, зміст навчального матеріалу, використання текстів різних жанрів і стилів, їх спрямованість на усвідомлення значення і функції мовних одиниць в усному і писемному мовленні та формування комунікативних умінь учнів в умовах особистісно орієнтованого навчання забезпечує основні цілі навчання в нових суспільних умовах.

Слід зазначити, що інноваційні підходи до презентації мовного матеріалу в підручниках шляхом використання текстів різних жанрів і стилів є новим і незвичним передусім для вчителя, який звик працювати традиційно:повідомлення і засвоєння правила й закріплення знань шляхом виконання відповідних вправ, які передбачали в основному списування. Тому на етапі впровадження виникає потреба у презентації нового змісту навчання української мови шляхом проведення циклу семінарів, круглих столів, майстер-класів, а також науково-методичних публікацій, щоб показати доцільність нових підходів до навчання української мови та їх перевагу над традиційними.

Література

1. Бим И. Л. О функциях учебников иностранного языка // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1984. – С. 27-35.
2. Бондаренко Н. Текстцентрична система вивчення державної мови: теоретичний і практичний аспекти // Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи. Матеріали міжнародного науково-методичного семінару. – Ужгород, 2009. – С. 143-153.
3. Граник Г. Г., Бондаренко С. М. О типах учебных текстов / Г. Г. Граник // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1975. – Вып. 3. – С. 73-85.
4. Гудзик И. Ф. Комптентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / И. Ф. Гудзик. – Черновцы : Букрек, 2007. – 496 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти: освітня галузь «Мови і літератури»: Українська мова та інші як предмет вивчення: лист МОН України від 06. 12. 2005 №1/9-695 [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base41/ukr4140/index/htm>.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
7. Талызина Н. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе / Н. Ф. Талызина // Проблемы школьного учебника. – Вып. 6. – М. : Просвещение, 1978. – С. 20-24.
8. Хорошковська О., Петрук О. Українська мова. Підручник для 3 класу ЗНЗ з навчанням молдовською мовою. – Львів : Світ, 2013. – 184 с.
9. Хорошковська О., Яновицька Н. Українська мова. Підручник для 3 класу ЗНЗ з навчанням польською мовою. – Львів : Світ, 2013. – 176 с.
10. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. 2005. – №4. – С. 10-18.

References

1. Bim I. L. O funktsiyakh uchebnikov inostrannogo yazyka // V sb.: Problemy shkolnogo uchebnika. – M. : Prosveshcheniye, 1984. – S. 27-35.
2. Bondarenko N. Tekstotsentrychna systema vyvchennya derzhavnoi movy: teoretychnyi i praktichnyi aspekty // Zb.: Derzhavotvorchya i obyednuvalna funktsii ukrainskoi movy: realii, zdobutky, perspektyvy. Materialy mizhnarodnoho naukovo-metodychnoho seminaru. – Uzhhorod, 2009. – S. 143-153.
3. Granik G. G., Bondarenko S. M. O tipakh uchebnykh tekstov / G. G. Granik // Problemy shkolnogo uchebnika. – M. : Prosveshcheniye, 1975. – Vyp. 3. – S. 73-85.
4. Gudzik I. F. Komptentnostno oriyentirovannoye obucheniye russkomu yazyku v nachalnykh klassakh / I. F. Gudzik. – Chernovtsy : Bukrek, 2007. – 496 s.
5. Derzhavnyy standart pochatkovoyi zahal'noyi osvity: osvithna haluz' «Movy i literatury»: Ukrayins'ka mova ta inshi yak predmet vyvchennya: lyst MON Ukrayiny vid 06. 12. 2005 №1/9-695 [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base41/ukr4140/index/htm>.
6. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi osvity / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
7. Talyzina N. F. Mesto i funktsii uchebnika v uchebnom protsesse / N. F. Talyzina // Problemy shkolnogo uchebnika. – Vyp. 6. – M. : Prosveshcheniye, 1978. – S. 20-24.
8. Khoroshkovs'ka O., Petruk O. Ukrayins'ka mova. Pidruchnyk dlya 3 klasu ZNZ z navchannyam moldovs'koyu movoyu. – L'viv : Svit, 2013. – 184 s.
9. Khoroshkovs'ka O., Yanovyts'ka N. Ukrayins'ka mova. Pidruchnyk dlya 3 klasu ZNZ z navchannyam pol's'koyu movoyu. – L'viv : Svit, 2013. – 176 s.
10. Khutorskoy A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme / A. V. Khutorskoy // Pedagogika. 2005. – №4. – S. 10-18.

Хорошковская А. Н.

ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНИКАХ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 3-4 КЛАССОВ ОУЗ С ЯЗЫКАМИ ОБУЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ УКРАИНЫ

В статье рассматривается проблема использования текстов разных жанров и стилей как центральной дидактической единицы при конструировании учебников для школ I центра с национальными языками обучения. Доказывается, что текстоцентрический подход и текст как коммуникативная целостность дает возможность развивать все виды речевой деятельности: слушание – говорение, чтение и письмо и показать функционирование языковых единиц в устной и письменной речи.

Ключевые слова: текст, учебник, национальные меньшинства, текстоцентрический подход, речевая деятельность.

**A TEXT-CENTERED APPROACH AND ITS IMPLEMENTATION IN
THE TEXTBOOKS ON THE UKRAINIAN LANGUAGE FOR THE
3-4TH GRADES OF THE COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOLS
WHERE THE LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES ARE THE
TEACHING ONES**

In the article, the problem of the usage of texts of different genres and styles as a central didactic unit in the process of creating textbooks for the schools of the I concetre where the languages of national minorities are the teaching ones is observed. It is proved that the text-centered approach and a text as a communicative unity give an opportunity to develop all kinds of speech: listening comprehension, speaking, reading, and writing as well as to demonstrate the functioning of all speech units in an oral and in a written form.

Keywords: *text, textbook, national minorities, text-centered approach, speech.*

УДК 373.3/5.091.64(075.034.2.086.89)

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ НАВЧАННЯ
У ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКАХ**

О. В. Черноус,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії шкільного обладнання,
Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: lab_volinsky@ukr.net*

У статті описано особливості взаємозв'язків електронних підручників і аудіовізуальних електронних засобів навчання. Визначено роль аудіовізуальних навчальних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання у розширенні педагогічних можливостей електронних підручників.

Ключові слова: *електронний підручник, аудіовізуальні засоби, інформаційні функції, принцип наочності.*

Постановка проблеми. Сьогодні для загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) створюються і використовуються електронні підручники (ЕП). Навчальна інформація (навчальний матеріал) у них подається та пояснюється у стислій і узагальненій формі при мінімальному використанні наочності, інших засобів активізації пізнавальної діяльності учнів. При цьому недостатньо унаочнюється пояснення сутності об'єктів вивчення та особливості взаємозв'язків між ними тощо. Складною є і проблема подачі наочної ін-

формації для поглиблення та розширення знань учнів, змістових ознак диференційованих за складністю вправ, запитань, задач. При цьому практично складно у наочній формі реалізувати варіативний компонент навчання відповідно до профільної спеціалізації ЗНЗ, зокрема у контексті особливостей соціального і технічного розвитку регіону. Усе вищенаведене дозволяє, на нашу думку, зробити висновок, що високий рівень узагальнення інформації у ЕП, недостатньо повне унаочнення пояснень сутності явищ, процесів, понять, може негативно позначитися на ефективності їх використання як засобів навчання на уроці, у позаурочний час.

Мета статті – визначення способів, засобів розширення педагогічних можливостей ЕП у забезпеченні наочності навчання.

Для розв'язання вищеназваної проблеми слід урахувати, що для підвищення ефективності процесу навчання, сьогодні створюються ЕП, які мають практично необмежені можливості розширення обсягів інформації у їх змістовому наповненні тому не можна обмежуватись лише їх інформаційно-текстовими, умовнографічними способами подачі інформації. Їх слід доповнювати використанням аудіовізуальних електронних засобів (АВЕЗ) для: показу і пояснення експерименту; роздаткового дидактичного матеріалу індивідуального і колективного користування; настінних таблиць, схем, наочності додаткової навчальної літератури тощо. При цьому бажано, щоб текстовий спосіб подачі інформації ЕП виконував інформаційні функції основного програмового навчального матеріалу, роль «орієнтиру» у виконанні поставлених завдань, а подальше його пояснення, унаочнення, здійснювалось за допомогою АВЕЗ.

Перспективність зробленого висновку підтверджується і аналізом сучасного стану розвитку теорії та практики створення ЕП [1; 2; 3; 4;], де рекомендується їх змістових ознак (навчального матеріалу) спеціально створеними комплексами АВЕЗ.

Яку ж за змістом інформацію (навчальний матеріал) доцільно подавати та пояснювати за допомогою АВЕЗ? Це можна вирішити на основі аналізу їх зображувальних і виражальних можливостей демонструвати конкретні чи опосередковані чуттєво-наочні образи об'єктів, явищ та процесів, взаємозв'язків між ними, які безпосередньо не можна показати у школі, або коли їх показ пов'язаний з великими труднощами. До такого навчального матеріалу можна віднести.

1. Інформацію про:

1) предмети, явища чи процеси та взаємозв'язки між ними, безпосередня демонстрація яких потребує застосування складних приладів і установок. Наприклад, на уроці фізики, під час вивчення теми «Закон всесвітнього тяжіння» для визначення числового значення сталої всесвітнього тяжіння потрібно показати учням дослід сили взаємодії між двома тілами, де маса одного з тіл повинна бути рівною близько 6000 кг, практично не можливе;

2) предмети і об'єкти, які є унікальними історичними документами і зберігаються у музеях та архівах. Наприклад, історичні картини, рукописи, друковані тексти, натуральні предмети та об'єкти вивчення;

3) явища і процеси, які відбуваються у місцях, недоступних для безпосереднього спостереження за ними (принцип роботи внутрішніх частин механізмів промислових установок, ядерних реакторів, об'єкти, які знаходяться в глибинах морів та океанів і т. ін;

4) досліді і експерименти, будову механізмів та приладів, демонстрація яких пов'язана з використанням об'єктів і предметів малих розмірів, а експеримент проводиться у горизонтальній площині (стіл учителя) і для учнів на останніх партах класу створюються несприятливі умови для спостереження за ним;

5) технологічні процеси окремих заводів, електростанцій і т. ін., принцип роботи яких пов'язаний з навчальним матеріалом, а екскурсії на них здійснити неможливо. Так, наприклад, на уроках астрономії під час вивчення навчального матеріалу про особливості дослідження космічного простору за допомогою оптичних телескопів і радіотелескопів, обов'язково потрібно ознайомити учнів з основними обсерваторіями нашої країни, які є найбільшими в світі з оптичними даними телескопів, радіотелескопів.

2. Інформація про процеси, які недоступні для безпосереднього сприймання за допомогою органів відчуття людини, а саме:

1) явища та процеси, які відбуваються з великою швидкістю (деформація двох упругих кульок при зіткненні, перехід металу з електроду на виріб при електродуговому зварюванні, деформація металів у процесі різання і багато інших), або надто повільних процесів, помітна зміна яких можлива протягом тривалого часу спостереження за ними (зміна форми кристалів залежно від температури охолодження, процес утворення кристалів, особливості зміни росту рослин, дерев тощо). Застосування АВЕЗ, під час створення яких створювались прискорена бо сповільнена зйомка, змінює тривалість перебігу цих процесів на екрані і робить їх доступними для спостереження;

2) макропроцеси, які можна спостерігати при використанні складних оптичних приладів;

3) явища і процеси, що спостерігаються у тих ділянках спектру електромагнітних хвиль, які безпосередньо не сприймаються людиною (ультрафіолетові, інфрачервоні і рентгенівські).

3. Інформація про принципово невидимі об'єкти, явища та процеси (елементарні частинки, електричні, магнітні та електромагнітні поля) або про будову та принцип дії складних систем, об'єктів, приладів, установок. Наприклад, особливості функціонування внутрішніх органів людини, будова та принцип дії МГД-генератора, плазменного прискорювача, інших складних машин та механізмів. За допомогою АВЕЗ можна продемонструвати у динаміці та статично чуттєво-наочні образи досліджуваних об'єктів і процесів чи їх моделей на рівні сучасних досягнень науки у пізнанні цих явищ.

4. Інформація про предмети і об'єкти, які є унікальними історичними документами, фактами нашої наукової і культурної спадщини і зберігаються у мізеях, архівах, наукових установах тощо. Це можуть бути безпосередні

або опосередковані (схематичні, умовно-графічні) зображення натуральних предметів та об'єктів, картин, рукописів, малюнків, текстів і т. ін.. Виконати поставлене завдання вчитель може за допомогою демонстрації спеціально створених статичних чи динамічних АВЕЗ за тематикою «Музей», «Виставки», «Театри».

5. Інформація про: історичні події, життя і творчість видатних письменників, поетів, художників, народних героїв тощо.

6. Інформація про: життя у колгоспах, селах, містах; про між людські взаємовідносини, красу природи, мистецтва, військово-патріотичне виховання молоді.

У зв'язку з вищенаведеним виникає проблема. Яким повинен бути ЕП? ЕП за призначенням є багатофункціональними засобами навчання. Він повинен використовуватися учителем при викладі і поясненні програмового навчального матеріалу у процесі проведення занять, застосуванні на уроці як засобу для вирішення завдань інваріативного і варіативного компонентів навчання, організації самостійної роботи учнів на уроках і у позаурочний час для вивчення нового навчального матеріалу.

Практична реалізація вищенаведеного призначення ЕП складне завдання. Для його виконання змістові ознаки інформаційного наповнення ЕП повинні забезпечувати його використання як автономного мультимедійного засобу навчання (АМЗН). Як це здійснити?

Відомо, система організації навчально-пізнавальної, операційно – діяльнісної інформації дає позитивно спрогнозовані результати, якщо вона крім подачі і пояснення навчального матеріалу про сутність явищ і процесів, що вивчаються, передбачає застосування методів, прийомів для здійснення «керівних впливів» на суб'єктів діяльності (учнів). Основні з них, це:

- мотиваційний – забезпечення формування у суб'єктів діяльності потреб, інтересів, прагнень здійснення активної навчальної діяльності;

- орієнтувально-усвідомлений – створення сприятливих передумов для усвідомлення суб'єктом діяльності змістових і операційно-діяльнісних ознак поставлених завдань, форм, методів, способів, прийомів їх вирішення;

- змістово-операційний – забезпечення можливостей оперативного отримання навчальних завдань, методичних рекомендацій щодо їх успішного виконання;

- цілісно-вольовий – забезпечення необхідного рівня концентрації уваги та активізації вольових, емоційних якостей суб'єкта діяльності до сприймання, усвідомлення, формування системи знань, умінь і навичок їх застосування;

- оцінно-систематичний – забезпечення постійного функціонування зворотних (внутрішніх, зовнішніх) зв'язків суб'єкта діяльності з процесом навчання, зокрема для етапного отримання результатів діяльності із можливостями внесення при потребі відповідних корективів.

Як показує теорія і практика створення і використання вище наведених впливів, це важливі й необхідні елементи успішної навчальної діяльності.

Але їх практична реалізація справа складна. Виконати поставлене завдання можна за допомогою ЕП, якщо у їх структуру включати АВЕЗ із відповідним змістовим наповненням. Зокрема, для оперативної і наочної подачі інформації не тільки, яка пояснює навчальний матеріал одного або кількох змістово і логічно взаємопов'язаних параграфів, розділів предметно орієнтованої програми інваріантного і варіаційного компонентів навчання, створює сприятливі передумови формування вмінь і навичок застосування усвідомлених знань, але й для організації навчальної діяльності і виконання поставлених завдань урочних навчальних занять та самонавчання з використанням АВЕЗ, комп'ютерної техніки (КТ).

Ураховуючи вищезазначене, АВЕЗ повинні подавати інформацію для виконання завдань: визначення мети та актуальності вивчення навчального матеріалу та мотивації діяльності учнів; плану подачі інформації; актуалізації в учнів необхідних знань для якісного усвідомлення змістових ознак інформації і формування необхідних знань; викладу і пояснення навчального матеріалу; узагальнення усвідомлених знань та їх застосування для виконання практичних завдань (розв'язування задач, формулювання відповідей на поставлені запитання); підведення підсумків проведеного заняття (уроку); постановки «домашніх завдань» із необхідними поясненнями шляхів, способів, методів їх виконання. При цьому, оскільки АВЕЗ мають розширені інформаційні і техніко – комунікативні можливості як засоби навчання (ЗН) із застосуванням комп'ютерної техніки (КТ), відео проєкторів, аудіо програвачів, сенсорних електронних дошок (СЕД), то їх змістові ознаки повинні доповнюватись інформацією для організації, інтенсифікації, раціоналізації навчальної діяльності вчителя і учнів за допомогою використання програмно-педагогічне забезпечення (ППЗн.) ЕП. Яке воно повинно бути? Які мати педагогічні можливості? На нашу думку, основне його педагогічне призначення, це створення сприятливих умов для діяльності вчителя, учнів у процесі використання інформації ЕП для розв'язання запланованих завдань. Зокрема: пошуку потрібної інформації та раціоналізації процесу навчання у контексті проведення різноманітних обчислень, побудови графіків, таблиць, структурування навчального матеріалу; встановлення інтерактивного діалогу користувача ЕП з його інформаційною базою; проведення тестового контролю якості відповідей на поставлені запитання, виконання вправ, вирішення задач, і загалом, встановлення рівня навчальних досягнень учнів. При цьому ППЗн. повинно допомогти реалізувати вибір методів, прийомів, способів поетапної подачі інформації за бажанням користувача ЕП.

Вищенаведені техніко-комунікативні і загалом педагогічні можливості ППЗн. у комплексі із навчально-пізнавальною, операційно-діяльнісною інформацією АВЕЗ дають підстави вважати, що змістове наповнення ЕП аудіовізуальними складне завдання. Тому його вирішення повинно здійснюватись диференційовано із визначенням АВЕЗ як автономних програмно педагогічних засобів (ППЗ), які за змістовими і операційно-діяльнісними ознаками та можливостями виконання навчальних завдань, слід поділити за призначенням для:

- розв'язування задач та встановлення рівня навчальних досягнень учнів;
- унаочнення та пояснення сутності явищ і процесів, що вивчаються;
- постановки запитань, вправ, задач, на які потрібно дати відповіді, вирішити, розв'язати;
- показу та пояснення методів, способів, прийомів і, загалом інструкцій до виконання поставлених завдань, зокрема проведення лабораторно – практичних робіт;
- виконання завдань інваріантного і варіативного компонентів навчання;
- організації проведення дидактичних ігор;
- виконання завдань, формування умінь і навичок, для застосування знань у практичній діяльності;
- оперативного виконання однотипних тренувальних завдань, у тому числі і проведення діалогу із інформаційною базою ЕП у контексті аналізу отриманих результатів, формування відповідних висновків тощо;
- повторення, узагальнення знань, які формувались у процесі проведення кількох змістово споріднених занять;
- проведення діагностично-психологічного тестування психологічного стану, зокрема відношення учнів до процесу використання ЕП як засобів навчання та встановлення на цій основі форм, методів, способів адаптації учнів до користування ЕП;
- формування, удосконалення ІК учнів.

Висновки. Проведений аналіз особливостей взаємозв'язків ЕП і змістового наповнення наочністю за допомогою включення у їх структуру АВЕЗ, дає підстави вважати, дидактична роль (вагомість) ЕП як ЗН підвищується. Разом з тим слід відзначити, що загалом здійснення вчителем і учнями успішної навчально-пізнавальної і практичної діяльності можливе за таких умов.

1. Вчитель залишається центральною фігурою, керівником процесу організації навчально-пізнавальної і практичної діяльності учнів ЕП із використанням АВЕЗ.

2. Включення у структуру ЕП АВЕЗ має здійснюватись за чітко визначеними їх інформаційними, операційно-діяльними функціями і призначенням.

3. ЕП і АВЕЗ повинні передбачати їх комплексне використання із іншими ЗН. При цьому основне призначення-унаочнення, розширення, поглиблення знань учнів, організація процесу навчання, його інтенсифікація та раціоналізація. При цьому, демонстраційний експеримент, інші навчально- наочні посібники (моделі, макети, муляжі тощо), які передбачено використовувати у комплексі із підручником, повинні обов'язково застосовуватись на уроці при поясненні навчального матеріалу.

Література

1. Калинин И. А. Электронный учебник / И. А. Калинин // Компьютер в школе. – 1999. – № 4. – С. 75-77.

2. Коваль В. С. Дидактичні можливості та особливості побудови програмно-методичного комплексу «Фізика-7» / В. С. Коваль // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 7. – С. 18-21.

3. Костриба М. О. Вимоги до електронних підручників / М. О. Костриба // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 5. – С. 41-42.

4. Організаційно-педагогічні основи створення електронних підручників для середньої загальноосвітньої 12-річної школи: монографія / М. В. Головка, В. П. Волинський, О. С. Красовський, О. В. Чорноус; за наук. ред. В. М. Мадзігона. – К.: Прок-Бізнес, 2008. – 288 с.

References

1. Kalinin I. A. An Electronic Textbook / I. A. Kalinin // Computer in school. – 1999. – № 4. – pp. 75-77.

2. Koval V. S. Teaching Capabilities and Designing Features of a Software Methodical Complex «Physics-7» / V. S. Koval // Computer for school and family. – 2004. – № 7. – pp. 18-21.

3. Kostryba M. O. Requirements for Electronic Books / M. O. Kostryba // Computer for school and family. – 2009. – № 5. – pp. 41-42.

4. Organizational and Pedagogical Foundations of Creating E-Books for a Secondary School: monograph / M. V. Holovko, V. P. Volynskyi, O. S. Krasovskiy, O. V. Chornous. – K.: Prok-Business publishing house, 2008. – 288 p.

Чорноус О. В.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКАХ

В статье описаны особенности взаимосвязей электронных учебников, аудиовизуальных электронных средств обучения. Определены роль аудиовизуальных электронных средств как автономных мультимедийных средств обучения в расширении педагогических возможностей электронных учебников

***Ключевые слова:** электронный учебник, аудиовизуальные средства, информационные функции, принцип наглядности.*

Chornous O. M.

THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF VISUAL LEARNING IN E-BOOKS

In the article, the ways, the methods and the receptions of the realization of the principle of visual information in electronic textbooks for the presentation of a training material, the organization of pupils' informative activity, the generalization and the systematization of knowledge, the solution of the tasks, the statements of questions and a formulation of answers are considered.

The solution is offered to be carried out by means of the inclusion of audiovisual electronic means in the electronic textbooks.

The ways, the methods, the receptions of use of audiovisual electronic tutorials, their contents are defined. Receptions of use of audiovisual electronic tutorials are described for: motivating pupils' academic activity; creating favorable conditions for the perception and the assimilation of a training material; activating the process of training; controlling the results of training; repetitions, the generalization and the systematization of knowledge; the practical realization of a variable component of training programs; the intensification and the rationalization of formation of knowledge application skills; the increase of the level of pupils' information culture.

Keywords: *an electronic textbook, the audio-visual, the information functions, the principle of visibility.*

УДК 372.882+371.671.1

ДО ПРОБЛЕМИ НОВИХ ПІДХОДІВ ЩОДО СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ ТА НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З ЛІТЕРАТУРНИХ ФАКУЛЬТАТИВІВ

З. О. Шевченко,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
e-mail: lit – @ukr.net*

У статті розглядається проблема сучасного підручника, визначаються психолого-дидактичні вимоги до функцій, ролі й місця підручника, навчального посібника з літературного факультативу у формуванні особистості, які забезпечують ефективність варіативної частини літературної шкільної освіти.

Ключові слова: *підручник, навчальний посібник, психолого-дидактичний підхід, література, факультативний курс, інтелектуальний розвиток, самооцінювання.*

Постановка проблеми. Психолого-дидактичний підхід до створення шкільних підручників та навчальних посібників для курсів за вибором. Формування літературної компетентності з допомогою навчального посібника з літературного факультативу.

Мета статті – визначення функцій, ролі й місця підручника, навчального посібника з літературного факультативу на основі нових підходів до вивчення літератури у 8-9 класах.

Аналіз останніх досліджень. Протягом багатьох десятиліть проблема шкільного підручника викликає гострий інтерес у вчених, які працюють у галузі педагогіки, психології, методики різних предметних дисциплін.

Значний внесок у розроблення проблеми зробили відомі дослідники: Ю. Бабанський, М. Бахтін, Г. Гранік, І. Журавльов, І. Зверев, І. Лернер, Ю. Лотман, Г. Селевко, І. Товпинець, В. Цеткін, І. Якиманська, а також представники вітчизняної педагогічної та методичної науки: Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, О. Слоньовська, Г. Семенюк та ін. Проте в сучасному світі точиться боротьба за інтелектуальні ресурси. Конкуренція за переважне володіння інтелектуально розвиненими людьми реалізується, і це природно, у вигляді масштабних національних освітніх проєктів, орієнтованих на підвищення якості знань, умінь, здібностей людей. Інтелектуальні здібності – наймогутніший природний ресурс людської цивілізації, а нові знання, технології, цінності народжуються у свідомості завдяки роботі інтелекту. Тому так важливо знайти нові підходи до шкільної освіти, а відтак – до створення нового покоління підручників, зокрема з літератури.

Основна частина. Школа як загальноосвітній державний заклад є найважливішим соціальним інститутом, у межах якого відновлюється і якісно покращується інтелектуальний потенціал підростаючого покоління. Це свого роду база інтелектуальних ресурсів суспільства, що є одним з пріоритетних завдань освітньої політики.

Йдеться передусім про зміст шкільної освіти, в тому числі вимоги до сучасного шкільного підручника, зокрема з літератури. Протягом багатьох років підручник виступав лише як джерело інформації, обминаючи фактор інтелектуального розвитку учнів. За змістом, формою і конструкцією сучасний підручник має не тільки подавати наукові знання, але враховувати й забезпечувати реалізацію основних закономірностей інтелектуального розвитку особистості в процесі навчання. Тобто в сучасній школі предметно-центричний підхід має бути доповнений психодідактичним підходом, у рамках якого шкільний підручник розглядається як поліфункціональна психодідактична система.

Тоді зміниться характер відповідей на одні й ті ж самі поставлені запитання, що впливатиме на розуміння основних аспектів, зокрема шкільної літературної освіти. Особливо це важливо для підручників допрофільного і профільного рівнів навчання. Авторами таких підручників мають бути професійні філологи з високим рівнем наукової кваліфікації разом з методистом і психологом, оскільки навчальний текст має бути посередником між системою наукового знання та індивідуально-психологічними особливостями учнів, забезпечуючи таким чином їхній інтелектуальний і особистісний розвиток. Такий підхід передбачає розроблення підручника у вигляді навчальної книги або посібника, що містить, крім художніх (8 клас), тексти різного типу (інформаційні, пояснювальні, проблемні, що вимагають розмірковування, з використанням різних форм подання навчальної інформації (словесно-символічна,

візуальна, предметно-практична, емоційно-оцінна), організацію різних видів учнівської навчальної діяльності (відтворююча, дослідницька, проектна, творча тощо). Підручник з літератури або додатковий навчальний посібник характеризує стиль мислення учня, яке вирізняється такими якостями, як синтетичність, розгорнутість, образноінтуїтивна форма висловлювання, залежність від контексту, індивідуальний характер.

Психодидактичний підхід до створення підручника, стверджують учені, забезпечує засвоєння предмета, зокрема «українська література», в повному обсязі практично всіма учнями за умови врахування їхніх індивідуальних нахилів, що надзвичайно важливо на етапі допрофільної підготовки учнів у 8-9 класах. Перевага надається внутрішній диференціації в межах одного класу. Засвоєння програмового навчального матеріалу з літератури здійснюється не лише з допомогою вивчення художнього тексту, а й низки психодидактичних засобів (мотивація введення нових літературознавчих понять, режим діалогу, елементи педагогічної підтримки й навчальної діагностики, індивідуалізація навчання тощо).

Традиційний предметно-центричний підхід до створення підручника, доповнений психодидактичним, орієнтує на забезпечення нових підвищених критеріїв успішності навчання літератури. Крім достатнього рівня знань, умінь і навичок, набутих у процесі вивчення предмета навіть на поглибленому рівні, забезпечується сформованість таких базових індивідуальних якостей особистості, як компетентність, ініціатива, критичне мислення, самостійність, здатність до самоконтролю, готовність застосовувати свої знання в реальних ситуаціях.

Автори традиційних підручників, які беззастережно використовувалися протягом багатьох десятиліть у радянському суспільстві, не цікавилися індивідуальними нахилами учня, не пропонували вибір способів навчання у відповідності із особливостями складу розуму, не підтримували в ньому готовність самостійно аналізувати, зіставляти, узагальнювати, робити висновки, не привчали вести конструктивний діалог, дискусію з приводу прочитаного з однокласником чи учителем, якщо їхні думки не збігаються. У результаті учні, які успішно закінчують середню освіту, є освіченими, але здебільшого інтелектуально невихованими, що створює труднощі у подальшому житті.

Одним з ключових елементів освітнього процесу і є підручник нового покоління з літератури.

Аналіз існуючих численних визначень шкільного підручника свідчить про те, що єдиного розуміння того, що є шкільний підручник немає, до того ж, різні визначення підручника передбачають різні його функції і по-різному розкривають його роль у навчальному процесі. Водночас вироблення певного уявлення про призначення, зміст і структуру шкільного підручника, обґрунтованого з науково-методичних позицій та з урахуванням сучасного стану психолого-педагогічних знань, є одним з актуальних завдань у теорії і практиці освіти. При цьому проблема шкільного підручника з кожного окремого

предмета, зокрема літератури, маючи свою специфіку, багато в чому відображає цю педагогічну проблему в цілому.

Недостатня розробленість критеріїв сучасної навчальної книги призвела до формування певних стереотипних уявлень щодо форми, структури і змісту шкільного підручника, що заважає створенню та впровадженню підручників нового покоління у практику шкільного навчання. Такі стереотипи, безперечно, впливають на авторів, які пишуть підручники, але впливають вони і на експертів, в обов'язки яких входить ідентифікація і оцінка навчальної книги з погляду їх відповідності науковому уявленню про шкільний підручник. Відповідальність лягає і на вчителів, які здавалося б мають право на вибір найкращого з їхнього погляду підручника, проте здебільшого їм нав'язують підручники, які «пройшли конкурс» і «виборили» перші місця, що не завжди відповідає дійсності.

Таким чином у школи потрапляють звичні стереотипні підручники з вузькою предметною спрямованістю. Якщо такі підручники можливі з природничо-математичних предметів, то з української літератури як виду мистецтва, що визначає специфічність предмета і забезпечує формування загальнокультурної компетентності, такі підручники, звісно, не викликають інтересу в учнів. У відповідності з державними вимогами стиль підручника має бути витриманий в жанрі навчально-наукової літератури, а викладені предметні знання є достатньою підставою для формування прийомів і способів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Текст підручника за своєю формою – це письмове монологічне мовлення автора (авторів). Протягом тривалого часу діяла установка, згідно з якою навчальний діалог забезпечує учитель у ході ведення уроку. З одного боку, монолог – це найбільш зручна і раціональна форма послідовного викладу змісту навчального матеріалу. З іншого боку, діалогічність є сутнісною рисою людського мислення, котре поза діалогом, опосередкованим певним предметним змістом, не може сформуватися як повноцінна людська здібність (В. Біблер).

Значить, елементи діалогу мають бути подані в навчальних текстах, однак для цього треба змінити всю конструкцію навчальної книги. Зараз уже є певні спроби частково реалізувати цей принцип у підручниках з української літератури для старших класів, у тому числі профільних.

Традиційно вважається, що підручники не передбачені для організації індивідуальної роботи учнів, оскільки ця функція надається винятково учителеві. При цьому домінує думка про те, що учитель може виконувати всі функції навчання, у тому числі і функцію його індивідуалізації. Таким чином, учитель сам змушений складати індивідуальні завдання та інший дидактичний матеріал з індивідуалізованої роботи з учнями. Одним із суттєвих недоліків сучасних підручників з літератури є те, що в них не передбачено диференціацію навчання, не враховано індивідуальні нахили певної категорії учнів.

Серед прогресивної частини методистів з різних предметів виникла ідея покласти функцію індивідуалізації навчання на підручник з кількох причин:

природна обмеженість фізичних можливостей учителя, який в умовах класно-урочної системи не може здійснювати індивідуалізацію навчання навіть на рівні знань, умінь і навичок, не говорячи вже про врахування більш суттєвих відмінностей між учнями.

У чинних підручниках мінімально подані засоби контролю і самоконтроля, оскільки передбачається, що зовнішній контроль здійснює вчитель, а самоконтроль – сам учень, якщо у нього є бажання. На жаль, підручники не орієнтують учнів на самоосвіту. Як це не парадоксально, але традиційний підручник зокрема з української літератури створений передусім для учителя з установкою, що він зможе розгорнути нормативний зміст підручника, викладений в стилі довідника, енциклопедії, хрестоматії, в яскравий, привабливий, цікавий і доступний для учнів зміст уроку. Тобто вчить учитель, а підручник є засобом методичної підтримки процесу викладання. Учні ж більш або менш регулярно звертаються до підручника за вказівкою учителя як до засобу інформаційної підтримки процесу учіння.

Проте, як справедливо зазначають учені-педагоги, функції підручника свідчать про призначення його і для учителя, і для учня. В учителя повноцінний підручник формує педагогічну свідомість і розкриває перед ним логіку навчання. Для учня підручник – джерело, зміст та інструмент засвоєння навчального матеріалу. Тим самим підручник, за умови його відповідного наповнення, виступає в ролі випереджувального інструмента організації навчання. Одне з важливих призначень підручника – продемонструвати учневі з допомогою навчального матеріалу способи організації самоосвіти. Вчені виділяють ще одне важливе завдання підручника – організацію умов для розвитку дослідницької діяльності школярів, зазначаючи при цьому, що шкільний підручник зокрема з літератури має бути орієнтований не стільки на засвоєння готових знань, скільки на їх пошук.

Вітчизняні та зарубіжні вчені підкреслюють необхідність створення різних навчальних книг для різних груп учнів, оскільки індивідуалізація і диференціація навчання – необхідна функція підручника. Школярі різні по інтересах, нахилах, природних задатках, темпах розвитку, життєвих планах, і ця обставина має знайти своє відображення у змісті і структурі підручника.

Особлива увага звертається на необхідність засобами навчальної книги стимулювати інтерес учнів до навчального предмета, зокрема літератури як складової мистецтва. Тут йдеться не лише про підручник з літератури, а й навчальну книгу як його супровід, наприклад, факультативний курс. Так, у процесі вивчення української літератури в 8-9 класах активно впроваджуються літературні факультативні курси, які є пропедевтичними стосовно профільних загальноосвітніх предметів підвищеного рівня і дають можливість учневі реалізувати свої здібності та інтереси до обраної освітньої галузі. Зміст і форма організації предметних курсів мають бути спрямовані на поглиблене вивчення окремих тем.

Якщо формам навчання на факультативних заняттях приділяється увага (урок, семінар, лекція, дискусія, тощо), створюються посібники для учителя,

орієнтовані на інноваційні навчальні технології (комунікативні методи, групові, дослідницька діяльність, метод проектів, індивідуальний навчальний план тощо), то поза увагою залишається проблема створення навчальних посібників для учнів, які обрали той чи інший факультатив. До того ж, такі навчальні книги сприяють розвитку інтересу і позитивної мотивації до обрання того чи іншого профілю навчання у старшій школі через опанування нових аспектів змісту і складніших способів діяльності учнів. Навчальний посібник для факультативного курсу 8-9 класів має містити цікавий пізнавальний і розвивальний матеріал, який виходить за рамки навчальної програми з української літератури.

У методичних рекомендаціях МОН України серед умов реалізації допрофільної підготовки учнів визначено навчально-методичне забезпечення літературного факультативу, в тому числі підручники і навчальні посібники.

Навчальна книга з літературного факультативу має бути орієнтована не на заучування понять, вона має формувати мотиви навчання, самостійність, відповідальне і творче ставлення до навчання. Це вимагає принципово нового підходу до конструювання структури підручника з урахуванням психологічних закономірностей формування мислення і особистості. До нового типу навчальної книги висувуються вимоги, дотримання яких необхідно для того, щоб підручник був прийнятний для учнів:

- цікавий, захоплювальний зміст, образно викладений у доступній формі, навіть якщо це зовсім новий, невідомий учням матеріал;
- створення умов для стимулювання розумової активності учнів: знання не даються у готовому вигляді, учні мають їх здобувати, відповіді формулюються учнями самостійно, з достатньою аргументацією;
- різноманітність навчального матеріалу;
- наявність спеціальних прийомів, що збуджують інтерес і посилюють мотивацію навчання;
- збільшення питомої ваги самостійної роботи з широким використанням проблемності та досвіду творчої діяльності;
- включення спеціальних прийомів, що навчають учнів пошуку потрібної інформації в Інтернеті та інших джерелах.

Таким чином, ми можемо констатувати виразну зміну уявлень про призначення навчальної книги.

Аналіз і узагальнення здійснених досліджень у цій галузі дають підстави говорити про підручник нового типу, який є носієм певної кількості базових функцій, котрі створюють книгу навчальну. При цьому важливо відзначити ту обставину, що в навчальній книзі всі її функції реалізуються одночасно: інформаційна, розвивальна, комунікативна, виховна, диференційна. Підручник нового покоління, будучи поліфункціональним, водночас має бути адресований кожному учневі окремо і розв'язувати завдання його психічного й розумового розвитку.

Важливим є вирішення основного питання: як співвідносяться функції підручника і вимоги до навчальних текстів, які вони містять. Підручник як

предметний, так і з факультативу чи спецкурсу зазвичай розглядається як носій адаптованої наукової інформації. У навчальних текстах мають бути подані три типи навчальних знань: декларативні (знання про те, «що»), процедурні (знання про те, «як») і ціннісні (знання про те, «який» і «навіщо»). Декларативні знання подаються у вигляді описів, повідомлень, суджень, процедурні – це відомості про способи діяльності і про те, як треба діяти, щоб досягти певної мети (запитання і завдання, прийоми і методи вирішення поставленого завдання). Ці знання важко усвідомлюються, їх засвоєння здійснюється через власний досвід учня у ході тривалої цілеспрямованої навчальної діяльності. Ціннісні знання – це відомості про можливе ставлення учня до певних літературних, художньо-мистецьких фактів, явищ і виражаються у вигляді оцінних суджень. Надзвичайно важливою є проблема відбору і систематизації навчальної інформації, що забезпечує формування системи знань. З цього погляду оцінити якість навчальної книги можна, переглянувши зміст, з чого, власне, і починає читач-учень. Оптимальним уявляється варіант навчальної книги, назви розділів якої утворюють систему взаємопов'язаних змістових компонентів, на відміну від звичайного переліку відносно самостійних питань з різних розділів навчального курсу.

Не менш важливим є ступінь доступності навчального матеріалу. І. Лернер зазначає, що доступність має бути майже абсолютною, тобто такою, коли зміст усвідомлюється без складнощів, оскільки опертя на засвоєне раніше здійснюється в очевидному вигляді. Доступність може бути відносною, яка потребує певних зусиль учня-читача з виявлення зв'язків, тлумачення понять тощо. Засвоєння навчального матеріалу передбачає докладання певних зусиль з боку учнів, тобто вимагає мобілізації інтелектуальних зусиль. В учнів має залишатися відчуття «неповноти» одержаних знань, розуміння того, що вони познайомилися з маленькою частиною великої науки. Зауважимо, що це не є недоліком підручника, навпаки автори навчальної книжки мають свідомо прагнути до виникнення в учнів потреби пізнати більше, а не ілюзію «повного знання», що є характерним для чинних підручників і навчальних посібників.

Важливою вимогою до підручників нового покоління є їх орієнтація на розуміння учнями літературних фактів, понять, закономірностей, поданих у навчальних текстах. Форма подачі матеріалу має бути не лише на рівні констатації, повідомлення фактів, закономірностей тощо, вона радше повинна мати пояснювальний характер.

Розуміння – це не одномоментний акт, а результат тривалого процесу, який має кілька фаз: виникнення установки на розуміння, питання і його словесне формулювання, висунення гіпотез, їх аналіз і оцінка, формулювання судження (відповіді), тому навчальний текст має забезпечувати умови для проходження всіх фаз процесу, спрямованого на розуміння, яке починається з усвідомлення нерозуміння чогось у навчальному матеріалі (запитання). Саме в цьому і полягає суть розуміння на першій фазі процесу.

Важливим є створення умов для дослідницької діяльності учнів, особливо це необхідно враховувати у підручниках і навчальних посібниках, які

науково-методично забезпечують курси за вибором, зокрема факультативи. Відомо, що в реальному пізнавальному процесі знання не подається людині в готовому вигляді, воно завжди є результатом тривалого і напруженого інтелектуального пошуку. На жаль, традиційні підручники, зазвичай, не враховують цієї обставини.

Організація пошуково-дослідницької діяльності з допомогою навчальної книги передбачає залучення у навчальний текст системи проблемних завдань, проблемну форму викладу, творче читання навчального тексту, в якому містяться спеціальні запитання і завдання, що стимулюють учнів до самостійного пошуку відповіді : («зіставте...», «як ви думаєте...», «обґрунтуйте свою думку...» тощо). Тобто йдеться про формування рефлексії по відношенню до навчального матеріалу.

Цікавий навчальний текст привертає увагу учня-читача, впливає на його стан і поведінку, а змістовні риторичні запитання посилюють ефект спілкування учня з текстом як з цікавим співрозмовником, оскільки цікавий підручник по своїй суті діалоговий. Успіх автора будь-якої книги художньої, науково-популярної, підручника, навчального посібника – визначається саме тим, якою мірою він зміг створити атмосферу діалогу.

Для підручника з літератури, навчального посібника з літературного факультатива характерна експресивність викладу навчального матеріалу, що передбачає велику кількість яскравих ілюстрацій, зіставлень, коментарів, прикладів, зокрема коли навчальний посібник містить матеріал з різних видів мистецтв (напр., факультатив «Загальнокультурна основа вивчення української літератури в 8-9 класах» та ін.). Виразність мови, оригінальність висловів дещо наближують навчальний посібник до науково-популярної літератури.

У дослідженнях останніх років велика увага приділяється проблемі самоконтролю, якого учнів треба навчати. Формування уміння вчитись включає одним з компонентів уміння здійснювати самоконтроль. Методичний апарат підручників хоча і містить контрольні запитання, підсумкові тести тощо, не передбачає реалізацію можливостей учнів в способах оцінки власної навчальної діяльності.

Автори підручників, учителі та учні вважають, що функція контролю і оцінювання належить включно учителяві.

Активно впроваджуване в підручники тестування, навіть по різних рівнях має свої обмеження особливо у виявленні здібностей і нахилів учнів, що надзвичайно важливо для усвідомленого вибору профілю навчання у старшій школі. «Тест» у перекладі з англійської мови – це випробування, метод. Смысл цього слова охоплює будь-який метод перевірки, навіть суб'єктивний. На жаль, автори тестів у підручниках (та і тестових збірників) до певної міри спрощено розуміють цей термін як систему завдань з вибором однієї відповіді із поданих варіантів. Не всі характеристики, необхідні для виявлення рівня засвоєння знань, зокрема з літератури, можна одержати засобами тестування. Так, характеристики знань, умінь, здібностей, нахилів діагностувати тесту-

ванням неможливо. Воно має поєднуватись з іншими формами і методами перевірки і оцінювання знань, особливо це стосується такого специфічного предмета, як література – складова художньої культури. Досить перспективною формою оцінювання літературних досягнень учнів є автентичне портфоліо, яке успішно можна впроваджувати в підручники і навчальні посібники з літературного факультативу.

Висновки. Активне обговорення проблеми змісту шкільного підручника свідчить про її актуальність. Особливої уваги потребує питання створення підручників нового покоління з української літератури для основної школи, а також зовсім не розроблена проблема створення підручників – навчальних посібників для методичного забезпечення варіативної частини навчального плану, зокрема факультативів. Новий підхід до створення такої навчальної книги має відповідати закономірностям навчальної діяльності учнів: враховувати механізми інтелектуального розвитку, своєрідність зовнішньої і внутрішньої мотивації учіння, індивідуальні пізнавальні нахили учнів та своєрідність їх здібностей, виявлення особистісних якостей тощо), тобто підручники, навчальні посібники зокрема з літератури, мають бути поліфункціональними і адресованими всім учням і кожному окремо; виклад знань має бути спрямований на перетворення наявного суб'єктивного досвіду кожного учня, забезпечення йому можливості самоосвіти і самооцінки в ході оволодіння літературними знаннями; можливості самостійного вибору у виконанні завдань, створення умов для пошуково-дослідницької роботи, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів, формування всебічно розвиненої компетентної особистості.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Кабінет Міністрів України, 23 листопада 2011 р.
2. Концепція літературної освіти. МОН України, 26 січня 2011 р.
3. Знаков В. В. Психология понимания. / В. В. Знаков. – М: Институт психологи РАН, 2005. – 445 с.
4. Равен Джон. Педагогическое тестирование. Проблемы, заблуждения, перспективы. / Равен Джон. – М: Когито-Центр, 2001, – 130 с.
5. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність / В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009, – 350 с.
6. Хуторской А. В. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать по-разному? / А. В. Хуторской. – М: ВЛАДОС, 2005, – 383 с.

References

1. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity. Kabinet Ministriv Ukrainy, 23 lystopada 2011 r.
2. Kontseptsiya literaturnoyi osvity. MON Ukrainy, 26 sichnya 2011 r.
3. Znakov V. V. Psikhologiya ponimaniya. / V. V. Znakov. – M: Institut psikhologi RAN, 2005. – 445 s.

4. Raven Dzhon. Pedagogicheskoye testirovaniye. Problemy, zabluzhdeniya, perspektivy. / Raven Dzhon. – M: Kogito-Tsentr, 2001, – 130 s.
5. Khymynets' V. Innovatsiyna osvityna diyal'nist' / V. Khymynets'. – Ternopil': Mandrivets', 2009, – 350 s.
6. Khutorskoy A. V. Metodika lichnostno oriyentirovannogo obucheniya. Kak obuchat po-raznomu? / A. V. Khutorskoy. – M: VLADOS, 2005, – 383 s.

Шевченко З. А.

К ПРОБЛЕМЕ НОВЫХ ПОДХОДОВ ОТНОСИТЕЛЬНО СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКОВ И УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЛИТЕРАТУРНЫМ ФАКУЛЬТАТИВАМ

В статье рассматривается проблема современного учебника, определяют-ся психолого-дидактические требования к функциям, роли и месте учебника, учебного пособия по литературному факультативу в формировании личности, которые обеспечивают эффективность вариативной части школьного литературного образования.

Ключевые слова: учебник, учебное пособие, психолого-дидактический подход, литература, факультативный курс, интеллектуальное развитие, самооценка.

Shevchenko Z. O.

TO THE PROBLEM OF NEW APPROACHES IN THE CREATION OF TEXTBOOKS AND TRAINING AID FOR LITERATURE VARIATION COMPONENT

The article is devoted to the modern school textbook problem, are determined psychology-didactic demands to the contents, function, role and place of the literature textbook and training aid for personality formation that invariant and variation components of the school literary education secures.

Keywords: textbook, training aid, psychology – didactic approach, literature, facultative course, intellectual development.

РОЗВИТОК ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УРСР (50-60-ТІ РОКИ ХХ СТ.)

С. М. Шевченко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабора-
торії історії педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України,
e-mail: ip.istp@gmail.com*

У статті проаналізовано діяльність шкіл з російською мовою навчання в контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР (50-60-ті роки ХХ ст.); розкрито питання організації навчального процесу в школах з російською мовою навчання; показано розвиток мережі цих навчальних закладів на території України.

Ключові слова: *школи з російською мовою навчання, організація навчального процесу, програми, навчальні плани, предмети, зовнішня диференціація, радянська Україна.*

Постановка проблеми. Сучасна суверенна українська держава передбачає рівні права для всіх національностей, які проживають на теренах України. Розроблена за роки незалежності концепція етнонаціональної політики, що знайшла відображення в Законі про національні меншини в Україні (1992), Конституції України (1996), Рамковій конвенції Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національній доктрині розвитку освіти (2002) та ін., є основою для забезпечення прав та інтересів національних спільнот [10]. Глибоке осмислення проблеми історії національних меншин, які мешкали на теренах України, зумовлене потребою розробки практичних рекомендацій з формування національно-культурних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх етносів в українському суспільстві.

Історіографічний аналіз показав, що у 50-60-ті роки ХХ ст. дослідники зверталися до проблеми діяльності шкіл національних меншин в УРСР. Зокрема, такі науковці як М. Грищенко, С. Гутянський, Н. Лещенко розкривали різні аспекти розвитку освіти шкіл національних меншин.

Аналіз останніх досліджень. Серед сучасних досліджень обраної тематики слід відзначити колективну монографію науковців Інституту політичних і етнонаціональних досліджень НАН України «Національні меншини України у ХХ столітті: політико-правовий аспект» (2000), де розглядається політико-правовий статус національних меншин [11].

Значний інтерес становлять наукові праці сучасних українських істориків педагогіки Л. Березівської, О. Бистрицької, С. Бутівченко, О. Войнолович, Л. Войтової, В. Виноградової-Бондаренко, Н. Брехунець, О. Друганової,

Ю. Легун, В. Курила, С. Мазуренко, Л. Медвідь, К. Мельник, Р. Мирського, О. Наймана, Л. Рябошапко, С. Сисоевої, В. Сергійчука, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Г. Черненко та ін. У руслі означених ними проблем більшою чи меншою мірою аналізуються різні аспекти діяльності шкіл національних меншин, а саме: розвиток і реформування шкільної освіти України у 50-60-х роках ХХ ст. Проте, незважаючи на те, що в історико-педагогічній науці вже нагромаджено знання про роботу шкіл національних меншин, проблема розвитку шкіл з російською мовою навчання в контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР у 50-60-ті роки ХХ ст. не була предметом системного вивчення.

Мета статті. Визначити і схарактеризувати особливості розвитку шкіл з російською мовою навчання в контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР у 50-60-ті роки ХХ ст.

Основна частина. На початку 50-60-х років ХХ ст. відбулися певні зміни в системі освіти, що привели до реформування та часткової демократизації освітньої сфери. Обережна відмова від жорстких політичних схем та ідеологічного тиску безперечно позитивно вплинула на розвиток освіти в УРСР. Водночас держава не випускала її з-під свого контролю, бо ніколи не відмовлялася від своєї русифікаторської політики. Вона лише урізноманітнювала методи та засоби русифікації. Тому докорінних чи кардинальних змін у змісті та характері освіти не відбулося. Якщо в 50-х роках ці процеси набули прихованого характеру, а їх темпи були дещо уповільнені, то з кінця 50-х, і особливо в 60-х роках, мовна політика уряду, спрямована на денационалізацію та зросійщення, знову набирала обертів. Гостро стояла проблема якості підготовки спеціалістів. Переважно вона була низькою, особливо на заочних і вечірніх відділеннях, хоча кількісні показники зростали. Рівень підготовки учнів сільських шкіл порівняно з міськими був значно нижчим.

Вивчаючи систему освіти в радянській Україні в 50-60-х роках, зокрема русифікаторську політику, слід зупинитися на реформі в цій галузі. 25 грудня 1958 року Верховна Рада СРСР прийняла закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», що поклав початок реформуванню школи. Відповідний Закон затвердила й Верховна Рада УРСР 17 квітня 1959 р. Середня освіта в Україні, як і в усьому Радянському Союзі, здійснювалася у два етапи: перший – обов'язкова для всіх дітей шкільного віку восьмирічна неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа, яка мала готувати їх до суспільно корисної праці; другий етап (9-11 класи) – повна середня освіта і професійна підготовка з кваліфікацією 3-4 розряду [9, с. 17]. Отже, основним завданням у 50-60-х роках був зв'язок школи з життям, посилення політехнізації навчання, що мало задовольнити потреби виробництва в підготовці кадрів, здатних швидко адаптуватися до нових технологій. Водночас створювалися середні школи з виробничим навчанням. До шкільних програм було введено креслення, збільшено кількість години на опанування виробничими навичками [18, арк. 5;

12, с. 195]. Учні в містах почали вивчати верстатну фрезерувальну справу, а на селі – трактор, сільськогосподарську техніку, механізацію у тваринництві тощо. У школах з російською мовою навчання діяли майстерні по металу, дереву й комбіновані. Також школярі проводили літню виробничу практику. Зазначимо, що школи з російською мовою навчання в основному знаходилися в містах.

У законі «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» містилося також положення про те, що батьки мали самі вибирати, мову навчання своїх дітей. На перший погляд, закон справляв враження демократичності у шкільній справі, а насправді сприяв подальшій русифікації України. Адже на рішення батьків впливало пріоритетне становище російської мови в Україні. Глибокий аналіз джерел свідчить, що більшість книжок, журналів, газет, брошур, фахова література й навіть белетристика друкувалися російською мовою. Іншим аргументом на користь російської мови було те, що в більшості вищих навчальних закладів вступні іспити проводилися російською мовою. Починаючи з 1954 р. знання української мови перестало бути обов'язковою вимогою при вступі до ВНЗ республіки. Таким чином, вступники з Російської Федерації мали значно більші шанси витримати вступні іспити, ніж молодь, рідною мовою якої була українська. У 1955 р. на перший курс медичних та фармацевтичних ВНЗ України із загальної кількості абітурієнтів вступали 29,2% – абітурієнтів проживаючих на території республіки, 26,8% – з РСФСР і до 47,7% – проживаючих в інших союзних республіках [9, с. 25].

Глибокі деформації в національно-мовній політиці, що більше визначали характер культурно-ідеологічних процесів в Україні, викликали протест у значної частини інтелігенції республіки та сприяли відновленню руху на захист рідної мови. Дослідниця Л. Шевченко писала: «В архівах зберігся лист письменника М. Руденка, надісланий ним у листопаді 1955 року М. Хрущову, де гостро порушувалося питання про стан української мови у республіці, про те, що на практиці офіційна національно-мовна політика призводить фактично до протиставлення російської мови українській, повсюдно, за рідкісними винятками, в навчальній, політико-виховній і масовій роботі серед населення українська мова замінюється російською» [24, с. 45]. Представники творчої інтелігенції рішуче виступили проти шкільного закону 1958 р. У листі М. Рильського і М. Бажана, опублікованому 22 грудня 1958 р. в газеті «Правда», наголошувалося: «...єдино правильним розв'язанням питання про вивчення мов у середній школі є рішення (якщо говорити, зокрема, про школи Української РСР) про обов'язкове і рівноправне вивчення і української, й російської мов у всіх школах УРСР» [12, с. 17]. Про цей закон як інструмент русифікації українського шкільництва писав у листі до А. Малишка молодий учитель з Горлівки В. Стус: «На Донбасі (та й чи тільки) читати українську мову в російській школі – одне недоумство... Одна усна заява батьків – і діти не будуть вивчати мови народу, який виростив цих батьків... Обов'язково – німецьку, французьку, англійську мови, крім рідної...» [12, с. 17-21]

Переважно російською мовою здійснювався весь навчальний процес у вищій школі. Як зазначає Н. Брехунець, з 143 викладачів Чернівецького медичного інституту лише 13 осіб проводили заняття українською мовою [14, с. 137]. Навчання російською мовою здійснювалося навіть у тих ВНЗ, де основну масу студентів становили вихідці з українських сіл, наприклад в Українській сільськогосподарській академії. Із 50 кафедр 45 викладачі Київського медичного інституту також користувалися тільки російською мовою [14, с. 10-21]. Дослідник Р. Попп вказує і на таку перевагу – російськомовні школи мали значно кращу матеріально-технічну базу, а отже, й умови праці, були краще укомплектовані кадрами. Крім того, учителям російської мови і літератури встановлювалася вища заробітна платня [13, с. 111].

Про русифікаторську політику влади свідчать і інші тогочасні документи Міністерства освіти України, зокрема доповідна записка до ЦК КПУ і Ради Міністрів УРСР від 23 січня 1960 р. «Про заходи по поліпшенню викладання російської мови у школах Української РСР». XXII з'їзд КПРС, що відбувався 17-31 жовтня 1961 р. і затвердив нову національну програму, де проголошувалася ідея «злиття націй» і визначалася політика відвертої русифікації. Все це сприяло ще більшому зміцненню позицій російської мови в Україні, яка стала обов'язковою мовою в офіційному житті. Це пояснюється тим, що за рахунок асиміляції населення збільшувалася кількість російськомовного населення; ставала відчутною зрусифікованість значної частини населення УРСР. Росіяни переважали й серед висококваліфікованої, технічної, наукової і викладацької інтелігенції, а також становили значну частку в керівному апараті УРСР [16, арк. 108-111]. Порівняно з росіянами інші національні меншини, зокрема євреї, були задіяні в медицині та мистецтві, молдаване, угорці, поляки, болгары, були в основному вчителями в національних школах і становили незначний відсоток від загальної кількості інтелігенції.

У розглядуваний період збільшувалася кількість шкіл з російською мовою навчання. Підтверджують це і статистичні дані. Якщо за дослідженнями М. Заковича, у 1955/56 н.р. в УРСР 25 034 – українські школи, а російські – 4051 (14 %), то в 1959/60 н.р. російських шкіл було вже 4192 (14,5%), а на 1965/1966 рр. – 15,8% [15, с. 172]. Із збільшенням шкіл з російською мовою навчання зменшувалась кількість українських шкіл з українською мовою навчання (за 1959/60 н.р. загальна кількість скоротилась на 58 одиниць). У 1960/1961 н.р. кількість шкіл з українською мовою навчання становила 68,7%, проти 86% у 1955-1956 рр. від їх загальної кількості [16, арк. 108-111]. За переписом 1959 р., в УРСР проживало 32158,4 тис. Українців [7, с. 186]. З них рідною визнали українську 93,5%, а російську – 6,45%. Порівняно з 1926 р. відсоток українців, які визнавали рідною українську мову, скоротився на 0,9% [7, с. 188; 6, с. 54]. І це, незважаючи на те, що в 1959 р. до складу УРСР уже входили Галичина, Буковина, Закарпаття, Волинська й Рівненська обл. із цілком українськомовним населенням.

У межах України в 1959 р. високою була частка росіян серед усього населення: в Луганській (39,0%), Донецькій (38,2%), Харківській (25,6%), Запо-

різкій (24,7%), Одеській (20,7%), Дніпропетровській (17,6%), Херсонській (14,1%) областях, у м. Києві (13,1%). Значна більшість із них проживала в містах (в 1989 р. — 87,6%), міських поселеннях індустріальних областей (Донецька, Луганська, Дніпропетровська) та областей Західного регіону (Волинська, Івано-Франківська, Львівська, Рівненська, Тернопільська). У 13 областях відсоток росіян, які проживають у міських поселеннях, коливається від 80 до 90%. В 3-х регіонах (Кіровоградська, Сумська та Херсонська області) цей показник становить від 70 до 80 % [6, с. 111].

Враховуючи чисельність російської національної меншини в УРСР у 50-60-ті роки, і відкривалися школи з російською мовою навчання по всій Україні. У цей період функціонували такі типи навчальних закладів: школи робітничої й сільської молоді, роздільні і спільні, змішані (двомовні та тримовні школи), денні середні школи, вечірні (змінні) й заочні середні школи працюючої молоді; школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; технікуми та інші середні й вищі навчальні заклади. Як стверджує Л. Д. Березівська «Основними напрямками диференціації для ШРМ були такі: розподіл учнів за територіальним критерієм (міська й сільська молодь), віковим критерієм (від 14 до 18 років); організація профільного навчання (у ШРМ – промисловий, у ШСМ – сільськогосподарський); поглиблене вивчення низки профільних предметів (тваринництво, рослинництво); доповнення основної класно-урочної форми навчання іншими формами – індивідуальні та групові консультації, сесійна форма навчання» [5, с. 62]. На думку дослідниці «Зовнішня диференціація організації шкільної освіти ґрунтувалася не на здібностях і нахилах учнів, а на їхній належності передусім до певної статі чи національності» [5, с. 64]. Зазначені школи ділилися за соціальною і національною ознакою. Ці типи були притаманні як школі з українською, так і російською мовою викладання.

У школах з російською мовою навчання, зокрема початкових і середніх, сільських і міських, двомовних і тримовних та школах-інтернатах, мали право навчатися всі бажаючі. У них навчалися діти різних національностей: білоруси, євреї, болгар, молдавани і гагаузи тощо [20, арк. 1]. Порівняно з школою з молдавською, угорською та польською мовами навчання, то там тільки навчалися діти молдавани, угорці і поляки [20, арк. 1]. Зазначимо, що школи з російською мовою навчання для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку порівняно із середніми школами мали спрощені підручники [10, арк. 140-145].

У 1950/51 н.р. в Україні функціонувало 29.025 шкіл, з них 26.067 – українських, 2.632 – російських, 166 – молдавських, 101 – угорських, 13 – румунських, 1 – татарська та 39 шкіл з двома, трьома мовами навчання. На кінець 1952/53 н.р. в УРСР порівняно з 1950/51 н.р. діяло 28687 шкіл, у т.ч. 12563 – початкових, 11707 – семирічних, 4.417 – середніх; за мовною ознакою 25464 – українських, 2958 – російських, 175 – молдавських, 98 – угорських, 6 – польських [20, арк. 1-2; 22, арк. 2]. За даними Л. Д. Березівської, в 1953/54

н.р. усього налічувалося 29549 шкіл, у т.ч. 25192 – українських, 4027 – російських, 173 – молдавських, 98 – угорських, 6 – польських [1, с. 237]. Як бачимо, кількість шкіл з російською мовою навчання зростало.

Щодо організації навчального процесу шкіл з російською мовою навчання, то у порівняно з іншими школами національних меншин в УРСР російська школа мала всі привілеї та найкраще матеріальне й науково-технічне забезпечення. Це мало негативні впливи, бо українській школі часто бракувало найнеобхіднішого – навіть підручників. Школи національних меншин були ще гірше забезпечені. У кращому становищі були лише школи Закарпаття. Місцева влада та педагогічна громадськість надавали необхідну матеріальну та фінансову допомогу [20, арк. 1-2]. Зазначимо, що навчальні плани для шкіл з російською мовою навчання нічим, крім збільшенням кількості годин на російську мову та літературу та вивченням російської культури, не відрізнялися від навчальних планів шкіл з українською, польською, молдавською та угорською мовами навчання [20, арк. 2; 23, арк.4-6].

Аналіз звітів Міністерства освіти УРСР про діяльність шкіл з російською мовою навчання м. Сталіно (нині Донецька) за 1950/51 н.р. свідчить про те, що в них навчання здійснювалося російською мовою, а мови національних меншин вивчалися по групах та факультативно. Також учні ділилися на групи для занять фізичною культурою (хлопці і дівчата) [17, арк. 195].

У процесі навчання у школах з російською мовою вивчалися елементи російської культури, а під час викладання рідної мови та літератури учні здобували знання і з історії свого народу.

Вивчення та аналіз звітів за 1951/52 н.р. та 1952/53 н.р. шкіл національних меншин Закарпатської області показав, що, за даними обласного району, школи були забезпечені загальним семирічним навчанням дітей рідною мовою. Кількість середніх шкіл також збільшилась – 58 проти 28 шкіл у 1946/47 н.р. (25 нових українських шкіл, 3 – російські й нарешті, вперше – 2 середні школи з угорською мовою навчання). Для випускників семирічок з угорською та румунською мовами навчання передбачалася можливість продовжувати навчання у 8-х класах з російською, українською чи угорською мовами [17, арк. 2-12]. Навіть для кращого засвоєння російської мови та літератури були створені спеціальні спрощені граматики для шкіл національних меншин.

У цілому в 1954/55 н.р. в УРСР працювало 26 середніх шкіл з виробничим навчанням, більша половина шкіл – з російською мовою навчання [21, арк. 14]. За дослідженнями Л.Д. Березівської, на початку 1956/57 н.р. в УРСР вже діяло 29517 шкіл, з них: 25182 – українські, 4072 – російські, 161 – молдавська, 98 – угорська, 4 – польські. Порівняно з 1953/54 н.р. у 1956/57 н.р. спостерігається зростання кількості російських і зменшення шкіл національних меншин [1, с. 250]. У 1966/67 н.р. в УРСР функціонувало 28977 шкіл. За мовами навчання вони розподілилися так: 23510 (4594 тис. учнів) – українською мовою навчання; 4723 (2646 тис. учнів) – російською; 124 – молдавською; 73 – угорською; 2 – польською та з двома мовами на-

вчання: українська і російська, угорська і російська, молдавська і російська та ін. [1, с. 285]. Як стверджує дослідниця «Незважаючи на неоднозначність шкільної політики радянського уряду, все-таки вона уможливила збільшення кількості навчальних закладів різних типів на українських землях (ШРМ, ШСМ, чоловічі і жіночі школи та ін.)» [5, с. 64].

Аналіз програм для шкіл з російською мовою показав, що порівняно з 50-ми роками в 1966 р. вони були удосконалені з таких предметів: російська та українська літератури, трудове навчання, історія, географія [19, арк. 5; 20, арк. 2-3]. Отже, у школах з російською мовою навчання постійно змінювався зміст навчання, а саме: удосконалювалися програми та навчальні плани; скасовувалися і вводилися нові предмети, збільшувалася кількість годин на вивчення російської мови та літератури.

Висновки. Проведений аналіз щорічних звітів, програм та навчальних планів про роботу шкіл з російською мовою навчання в контексті диференціації за 50-60-ті роки в УРСР показав, що в цей час простежується різнотипність шкіл з російською мовою навчання (школи робітничої й сільської молоді, роздільні і спільні, змішані (двомовні та тримовні школи), сільські або міські, денні середні, вечірні (змінні) й заочні середні школи працюючої молоді; школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; технікуми та інші середні й вищі навчальні заклади); значне збільшення кількості годин на російську мову та літературу; найкраще забезпечення матеріально-технічним приладдям, підручниками, методичною та навчальною літературою; зростання кількості шкіл з російською мовою навчання.

Проведений науковий пошук не вичерпує всіх питань означеної проблеми. Перспективи подальшого дослідження пов'язані з поглибленим вивченням розвитку шкіл з російською мовою навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР (50-60-ті роки XX ст.).

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : [монографія] / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Баран В., Даниленко В. «Відлига» в культурному житті УРСР на зламі 50-60-рр / В. Баран, В. Даниленко // Історія України. – 2001. – №17 (трав.). – С. 1-4.
3. Білодід І. К. Розвиток мов соціалістичних націй СРСР / І. К. Білодід. – К. : Наук. думка, 1967. – 287 с.;
4. Відродження шкіл національних меншин на Україні (із фондів музею) / За ред. А. І. Кирпач А. І., Тригубенко В. В., Ліханова І. Г. – К. : Педагогічний музей України. Крижопіль друк, 1993. – 30 с.
5. Державна політика щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти в Україні (кінець 30-х – перша половина 50-х рр. XX століття) / Л. Д. Березівська // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 4 (159). – С. 59-66.

6. Етнічний склад населення Української РСР: Статистико-картографічне дослідження / В. І. Наулко . – К. : Наукова думка, 1965 . – 136 с.
7. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года. Украинская ССР. – М. : Госсиздат ЦСУ СССР, 1963. – 210 с.
8. Костомаров В. Г. Программа КПСС о русском языке. – М., 1963. – 61 с.
9. Легун Ю. В. Розвиток науки в Україні у 60-х роках ХХ ст. : Дис...канд. іст. наук. – К., 1995. – 204 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації : (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С.178-201.
11. Національні меншини України у ХХ столітті: політико-правовий аспект / М. І. Панчук, В. А. Войналович, О. І. Галенко, М. Геник, Т. Горбань, О. Жернокієв, Ю. Зінченко, О. Калакура, В. Котигоренко; ред. : І. Ф. Курас; Інститут політичних і етнонаціональних досліджень НАН України. – К., 2000. – 358 с.
12. Політична історія України ХХ століття: У 6 т. – Т.6. Від тоталітаризму до демократії (1945-2002) / О. М. Майборода, Ю. І. Шаповал. – К. : Генеза, 2003. – 696 с.
13. Попп Р. П. Інтелігенція Львова в 1944-1953 роках (історико-соціологічний аспект) : Дис... канд. іст. наук. – Львів, 2003. – 206 с.
14. Русифікація освітньої сфери України 50-80-х років ХХ ст. у сучасній історіографії [Текст] / Н. Брехунець // Історичний журнал : Наукове громадсько-політичне видання. – 2004. - № 6/7. – С. 96-103.
15. Українська культурна парадигма другої половини ХХ століття // Українська та зарубіжна культура: Навчальний посібник / За ред. М. М. Заковича. – К., 2000. – С.583-593.
16. ЦДАВО України. – Ф.1. – Оп.24. – Спр.4925. – Арк.115.
17. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.2. – Спр.2188. – Арк.155.
18. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр. 1346. – Арк. 231.
19. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр. 1347. – Т. II Арк. 207
20. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр. 1348. – Арк. 131
21. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.1544. – Арк.198.
22. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.1933. – Арк.7.
23. ЦДАВО України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр. 2130. – Арк. 146
24. Шевченко Л. А. Культурно-ідеологічні процеси в Україні у 40-50-х рр. // УІЖ. – 1992. – №7-8. -С.39-50.

References

1. Bereziv's'ka L. D. Reformuvannia shkil'noi osvity v Ukraini u XX stolitti : [monohrafiia] / L. D. Bereziv's'ka. – К. : Bohdanova A. M., 2008. – 406 s.
2. Baran V., Danilenko V. «Vidlyha» v kul'turnomu zhytti URSS na zlami 50-60-rr / V. Baran, V. Danilenko // Istoriia Ukraini. – 2001. – №17 (trav.). – S.1-4.

3. Bilodid I. K. Rozvytok mov sotsialistichnykh natsiii SRSR / I. K. Bilodid. – K. : Nauk. dumka, 1967. – 287 s.;
4. Vidrozhennia shkil natsional'nykh menshyn na Ukraini (iz fondiv muzeiu) / Za red. A. I. Kirpach A. I., Trihubenko V. V., Lihanova I. H. – K. : Pedahohichnii' muzei' Ukraini. Kryzhopil' druk, 1993. – 30 s.
5. Derzhavna polityka shchodo diferentsiatsii orhanizatsii ta zmistu shkil'noi osvity v Ukraini (kinets 30-kh – persha polovyna 50-kh rr. XX stolittia) / L. D. Berezhivs'ka // Osvita ta pedahohichna nauka. – 2013. – № 4 (159). – S. 59-66.
6. Etnichniy' sklad naselennia Ukrain'skoi RSR: Statystyko-kartohrafichne doslidzhennia / V. I. Naulko. – K. : Naukova dumka, 1965. – 136 s.
7. Itogi Vsesoiuznoi' perepisi naseleniia 1959 goda. Ukrain'skaia SSR. – M. : Gossizdat TCSU SSSR, 1963. – 210 s.
8. Kostomarov V. G. Programma KPSS o russkom iazy'ke. – M., 1963. – 61 s.
9. Legun Iu. V. Rozvytok nauky v Ukraini u 60-kh rokakh XX st. : Dis...kand. ist. nauk. – K., 1995. – 204 s.
10. Natsional'na doktryna rozvytku osvity // Kremen' V. H. Osvita i nauka Ukrainy : shliakhy modernizatsii : (Fakty, rozdumy, perspektyvy) / V. H. Kremen'. – K. : Hramota, 2003. – S. 178-201.
11. Natsional'ni menshyny Ukrainy u XX stolitti: polityko-pravovyi' aspekt / M. I. Panchuk, V. A. Voi'nalovych, O. I. Halenko, M. Henik, T. Horban', O. Zhernokleev, Iu. Zinchenko, O. Kalakura, V. Kotihorenko; red. : I. F. Kuras; Institut politichnikh i etnonatsional'nikh doslidzhen' NAN Ukrainy. – K., 2000. – 358 s.
12. Politichna istoriia Ukrainy XX stolittia: U 6 t. – T. 6. Vid totalitarizmu do demokratii (1945-2002) / O. M. Mai'boroda, Iu. I. Shapoval. – K. : Heneza, 2003. – 696 s.
13. Popp R. P. Inteligentsiia L'vova v 1944-1953 rokakh (istoryko-sotsiolohichniy' aspekt) : Dys... kand. ist. nauk. – L'viv, 2003. – 206 s.
14. Rusifikatsiia osvitnoi sfery Ukrainy 50-80-kh rokiv XX st. u suchasnyi istoriohrafii [Tekst] / N. Brekhunets' // Istoriychnyi zhurnal : Naukove hromads'ko-politichne vydannia. – 2004. – № 6/7. – S. 96-103.
15. Ukrain'ska kul'turna paradyhma druhoi polovyny XX stolittia // Ukrain'ska ta zarubizhna kul'tura: Navchal'nyi posibnyk / Za red. M. M. Zakovicha. – K., 2000. – S. 583-593.
16. TCDAVO Ukrainy. – F. 1. – Op. 24. – Spr. 4925. – Ark. 115.
17. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 2. – Spr. 2188. – Ark. 155.
18. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 1346. – Ark. 231.
19. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 1347. – T. II Ark. 207
20. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 1348. – Ark. 131
21. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 1544. – Ark. 198.
22. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 1933. – Ark. 7.
23. TCDAVO Ukrainy. – F. 166. – Op. 15. – Spr. 2130. – Ark. 146
24. Shevchenko L. A. Kul'turno-ideolohichni protsesy v Ukraini u 40-50-kh rr. // UIZH. – 1992. – № 7-8. – S. 39-50.

Шевченко С. М.

**РАЗВИТИЕ ШКОЛ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УССР (50-60-Е ГОДЫ XX В.)**

В статье проанализирована деятельность школ с русским языком учебы в контексте дифференциации общего среднего образования в УССР (50-60-ые годы XX ст.); раскрыт вопрос организации учебного процесса в школах с русским языком учебы; показано развитие сети этих учебных заведений на территории Украины.

Ключевые слова: *школы с русским языком учебы, организация учебного процесса, программы, учебные планы, предметы, внешняя дифференциация, советская Украина.*

Shevchenko S. M.

**THE DEVELOPMENT OF THE SCHOOLS WITH THE RUSSIAN
LANGUAGE AS A TEACHING ONE IN THE CONTEXT OF THE
DIFFERENTIATION OF THE COMPREHENSIVE SECONDARY
EDUCATION IN THE UKRAINIAN USSR (50-60-S OF THE XX
CENTURY)**

In the article activity of schools is analysed with Russian of studies in the context of differentiation of universal middle education in Ukrainian Soviet Socialistic Republic (50-60th XX of century); the question of organization of educational process is exposed in schools with Russian of studies; development of network of these educational establishments is shown on territory of Ukraine.

Keywords: *schools with Russian of studies, organization of educational process, program, curricula, objects, external differentiation, soviet Ukraine.*

САМОСТІЙНА РОБОТА НАД ТЕКСТОМ У НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКАХ ДЛЯ 3 КЛАСУ

Л. М. Шевчук,

кандидат педагогічних наук,

в.о. старшого наукового співробітника лабораторії сільської школи,

Інститут педагогіки НАПН України,

e-mail: sh_l_m@ukr.net

У статті розглядаються сутність і форми самостійної роботи школярів, особливості її використання у початкових класах, види завдань для самостійної роботи над текстом учнів 3 класу, доцільні для подання у навчальних посібниках.

Ключові слова: *самостійна робота учнів, робота над текстом, навчальні посібники для 3 класу, навчання учнів 3 класу.*

Постановка проблеми. Швидкі темпи розвитку і застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій у сучасному суспільстві суттєво впливають на процес реформування освіти. Традиційно процес навчання передбачав передавання інформації від учителя учню для її оптимального засвоєння, однак на сучасному етапі існує нагальна потреба у формуванні у школярів навичок самостійного орієнтування в інформаційному полі, умінь постановки життєво важливих задач та їх самостійного розв'язання, адже мета навчальної діяльності – не просто передати школяреві суму знань, а сформувати компетентності, зокрема, – інформаційну компетентність, яка включає вміння самостійно шукати, відбирати, опрацьовувати, передавати іншим необхідну інформацію.

Зазначене вище мотивує актуальність систематичної організації самостійної роботи учнів над текстом, впровадження її у навчально-виховний процес, починаючи з початкових класів, що потребує ретельного добору текстів, вправ і завдань для них та розроблення відповідних посібників.

Аналіз наукових досліджень. У результаті аналізу наукових досліджень з проблеми виявлено стійкий інтерес науковців до різних аспектів самостійної роботи учнів над текстом. Зокрема актуальність формування самостійності, використання самостійної роботи у навчально-виховному процесі сучасної школи, її сутність, форми, види розглядають В. Давидов, Д. Ельконін, Б. Єсіпов, Н. Коваль, В. Онищук, П. Підкасистий, К. Ушинський, В. Ягупов та ін.; специфіку організації самостійної роботи над текстом учнів основної і старшої школи – Н. Молдавська, Л. Сімакова, Б. Степанишин, молодших школярів – О. Савченко.

У попередніх публікаціях нами виокремлено та систематизовано завдання для самостійної роботи над текстом учнів 2 класу, доцільні для подання у

навчальних посібниках для курсу за вибором. Однак, спостерігається недостатність теоретичних розробок, присвячених розгляду видів завдань для самостійної роботи над текстом учнів 3 класу, особливостей структури, методичного апарату відповідних навчальних посібників.

Мета статті полягає у розгляді видів завдань для самостійної роботи над текстом учнів 3 класу, специфіки відповідних навчальних посібників.

Основна частина. Для сучасної української освіти характерне глобальне реформування на засадах компетентнісного підходу.

За визначеннями науковців поняття компетентності включає когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий складники та трактується як готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні вміння та навички, здатність до здійснення практичної діяльності, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, що придбані завдяки навчанню [6].

У Державному стандарті початкової загальної освіти компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Водночас, у новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти основною метою літературного читання визначено формування читачкої компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентності, особистісно-діяльнісним інтегрованим результатом взаємодії знань, умінь, навичок та ціннісних уявлень учнів [2].

«Сутність читачкої компетентності полягає в оволодінні учнями сукупністю знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, які дають змогу їм відповідно до вікових можливостей самостійно орієнтуватися у колі дитячого читання; усвідомлено сприймати зміст текстів різних видів, добирати, аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати інформацію, представлену у різних видах друкованої інформації, і успішно її використовувати, застосовувати для вирішення навчально-пізнавальних і практичних завдань як на предметному, так і на метапредметному рівні. Набутий читачкий досвід забезпечує готовність і здатність школярів до подальшого навчання, пізнання, саморозвитку» [3, с. 55].

Необхідним є формування у школярів здатності до самостійної читачкої творчої діяльності, що потребує систематичної роботи над формуванням в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності, умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів тощо [1]. Отже, окремого розгляду потребує проблема самостійної роботи молодших школярів над текстом

«Самостійність у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками» [4, с. 282]. О. Савченко, розглядаючи різні аспекти дидактики початкової освіти, наголошує на обов'язковості та різноманітності самостійних робіт.

Для самостійної роботи як способу є характерним, що «учням пропонують навчальні завдання та інструкції для їх виконання; робота проводиться без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом; виконання роботи вимагає від учня самостійного орієнтування у навчальному матеріалі і розумового напруження» [5, с. 359].

Самостійна робота молодших школярів може бути організована індивідуально, у групах або фронтально, виконувати підготовчу, навчальну або перевірну функції.

Сучасні науковці зазначають, що «оскільки сьогодні письмові (друковані) тексти, з якими стикаються учні, представлені в різних форматах, постає нагальна потреба спеціального навчання дітей самостійно з ними працювати з метою одержання нової, додаткової навчально-пізнавальної інформації, її добору, систематизації, розв'язання практичних завдань тощо» [3, с. 56].

Самостійна робота учнів над текстом у початковій школі використовується на уроках читання з метою формування в учнів повноцінних умінь і навички читання, навчання розумінню змісту твору й засобів створення художнього образу [4].

Як зазначає О. Савченко, залежно від згаданої вище мети, різним буде зміст завдань для самостійної роботи молодших школярів над текстом – зокрема це тренувальні вправи на вдосконалення навичок свідомого, правильного, виразного й швидкого читання, або ж завдання на усвідомлення змісту художніх образів, виявлення почуттів тощо. Водночас спільною є необхідність організації самостійного перечитування тексту з урахуванням його жанрової специфіки. Для організації самостійної роботи над текстом науковець рекомендує такі завдання: «1) відтворення фактичного змісту прочитаного; 2) підготовка до виразного читання; 3) словесне змальовування за уявою; 4) пошук, аналіз, порівняння виокремлення головного, доведення, узагальнення; 5) знаходження взаємозв'язку між причиною і наслідком; 6) виявлення авторської позиції; 7) різного роду планування й перекази; 8) установлення взаємозв'язку між прочитаним і фольклором, між прочитаним і ілюстраціями; 9) перечитування з метою виявлення оцінних суджень; 10) перечитування з метою логічного «сортювання» текстового матеріалу» [4, с. 285].

У навчальній програмі «Літературне читання» [4] у державних вимогах щодо навчальних досягнень учнів 3 класу наголошено на необхідності формування умінь самостійно усвідомлювати, визначати, тему твору; знаходити у структурі тексту художні описи природи, зовнішності людини, інших живих істот; пояснювати їх роль у творі; називати учасників, розуміти зміст діалогу; визначати у структурі епічного твору початок, основну частину, кінцівку; пояснювати їх взаємозв'язок; самостійно визначати головні і другорядні персонажі; виділяти у художньому тексті та вживати у своєму мовленні під час характеристики персонажів творів, опису природи яскраві, образні вислови із твору; пояснювати їх роль у тексті; називати та розрізняти жанри творів;

самостійно визначати жанрові ознаки казок про тварин, віршів, оповідань.

Опрацювання текстів різних видів (художніх, науково-художніх) містить усвідомлення, називання героїв, основних ознак героїко-фантастичних казок, вірша, оповідання, п'єси як жанру, початкове уявлення про жанрові особливості байки; висловлювання своєї оцінки поведінки, вчинків персонажів; називання теми прислів'їв, добір з низки прислів'їв того, яке найточніше відображає основну думку твору; визначення у п'єсі діалогів, монологів, слів автора, дії (картини) тощо.

Відповідно до програми «Літературне читання» [2] здійснення смислового і структурного аналізу тексту учнями 3 класу передбачає формування уміння знаходити і пояснювати зв'язки між реченнями, абзацами і частинами тексту; самостійно визначати послідовність подій у творі, складати план до невеликих за обсягом і нескладних за будовою художніх і науково-художніх текстів, користуватися планом і малюнками для переказу прочитаного; формулювати запитання до тексту; аналізувати тексти, виділяти ознаки описуваних предметів, явищ, подій; вчинки дійових осіб; висловлювати здогадки щодо можливого розвитку подій; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

Робота над засобами художньої виразності, емоційно-оцінного ставлення читача до змісту твору, розвитком творчої діяльності учнів на основі прочитаного потребує самостійного знаходження у тексті порівнянь, епітетів, метафор (без вживання терміну), слів, що мають переносне значення; висловлювання оцінних суджень морального і естетичного характеру про події, вчинки персонажів, описи у художньому творі, свого ставлення до прочитаного; доповнення і змінювання текстів; творчого переказу, складання творів-мініатюр про казкових героїв, творів (за власними спостереженнями, малюнками), казок, загадок, лічилок; доповнення рим; інсценізації прочитаних творів.

Перелічені вище аспекти знаходять своє відображення у підручниках з літературного читання.

Водночас, на нашу думку, існує необхідність у використанні додаткових посібників для самостійної роботи над текстом учнів 3 класу. Доцільним є об'єднання текстів та завдань до них у невеликі блоки за тематичним принципом. Як правило, це один більший за обсягом прозовий текст (казка або оповідання) та два-три невеликих прозових (казки, оповідання, науково-пізнавальні статті), сплетені в єдину тематичну канву за допомогою віршів, прислів'їв, приказок, загадок. Інший варіант побудови блоку відрізняється тим, що містить замість великого тексту два середніх за обсягом тексти (казка та оповідання, казка або оповідання та науково-пізнавальна стаття), два невеликих прозових (казки, оповідання, науково-пізнавальні статті), вірші, прислів'я, приказки, загадки. Для окремих блоків, які містять завдання на порівняння текстів, дібрано дещо більшу кількість творів.

У посібниках для самостійної роботи учнів 3 класу, у порівнянні із посібниками для 2 класу, вміщено дещо менше завдань на розвиток техніки

читання. Зокрема, це завдання для самостійної роботи над покращенням розпізнавання слів: читання важких слів; перерахування тексту з метою знаходження букви, яка найчастіше зустрічається у тексті; заданого слова; слова за початком; встановлення частотності використання заданого слова у тексті; знаходження слова за заданим номером по порядку у рядку і номером рядка, найкоротшого (найдовшого) слова, речення за заданим номером по порядку, номером абзацу; найкоротшого (найдовшого) речення; речення за початком, заданими останніми словами; речення за заданим змістом; відповіді на питання; уривка із заданими початковими та кінцевими словами; абзацу, уривка тексту із заданим змістом; опису персонажа; читання слів, речень, абзаців з різноманітним утрудненням під час сприймання.

Для самостійної роботи учнів 3 класу над текстом доцільними є завдання на впізнавання слів, речень, абзаців, відтворення тексту: впізнавання слів, речень, абзаців, які зустрічаються у тексті (виокремлення тих, які не зустрічаються); добір пар римованих слів, частин тексту відповідно до послідовності подій без опори та з опорою на низку ілюстрацій (створення діафілму, дитячої книжечки); доповнення речень зі знайомого тексту за допоміжними питаннями; знаходження помилок у детальному, стислому переказі твору; добір варіанту переказу тексту до або після заданої частини.

У 3 класі дещо ускладнюється (у порівнянні з 2 класом) робота над відновленням слів, абзаців, тексту, що мотивує вміст у навчальних посібниках завдань на відновлення слів із пропущеними буквами, речень, абзаців, тексту із пропущеними буквами у словах, реченнями; вставляння, вписування в абзаци, тексту пропущених речень, у текст – абзаців; відновлення речень, абзаців зі злитими словами; абзаців тексту з відсутніми розділовими знаками у реченнях; відновлення «розсипаних» слів, речень, абзаців (добір частин слів, речень, відновлення слів, «розсипаних» на склади, букви; речень, розсипаних на слова; абзацу, «розсипаного» на речення; відновлення слів з переплутаними буквами; абзацу, тексту із переплутаними реченнями, частинами; відновлення речень, абзаців, тексту з помилками.

Починаючи з 3 класу вважаємо за можливе подання у навчальних посібниках завдань на редагування (абзаців, тексту з переставленими буквами у словах, реченнями; знаходження у тексті зайвих слів, заміна слів, які не відповідають змісту), доповнення тексту (вставляння, вписування пропущених речень прозового твору, рядків – віршованого), конструювання слів з букв, речень зі слів, тексту з частин.

Важливою є самостійна робота учнів 3 класу над смисловим і структурним аналізом твору. Зокрема, це виконання завдань знаходження у тексті незнайомих слів, співвіднесення слова і тлумачення; називання дійових осіб, встановлення послідовності їх появи у творі; виокремлення опису героїв; впізнавання героя за реплікою, описом, характеристикою, вчинками; добір рис характеру персонажів; порівняння персонажів за рисами характеру, вчинками, зовнішнім виглядом тощо.

Усвідомлення учнями фактичного змісту прочитаного тексту, смислових відношень здійснюється шляхом формулювання відповідей на запитання, придумування запитань, заповнення різноманітних схем.

Цікавими та доцільними для самостійного виконання школярами є завдання на співвіднесення ілюстрації і речення або частини з тексту (добір підпису до ілюстрації, частин тексту до малюнків діафільму, книжечки); добір найбільш вдалої ілюстрації до твору; знаходження помилок художника; знаходження спільного і відмінного між змістом тексту та малюнка; добір твору, до якого намальовано ілюстрацію.

Досить складною, але можливою для використання є самостійна робота учнів 3 класу над усвідомлення головної думки твору (добір із запропонованих варіантів головної думки прочитаного; добір із запропонованих прислів'я, яке відображає головну думку), усвідомлення зовнішньої структури тексту (розташування частин тексту, ілюстрацій відповідно до послідовності подій у тексті; відновлення послідовності подій; поділ тексту на частини за планом; визначення правильної послідовності пунктів, доповнення, складання плану твору).

Формування емоційно-оцінного ставлення читача до прочитаного, розвиток критичного мислення школярів у умовах самостійної навчальної діяльності здійснюється шляхом виконання завдань на добір учнями твору, який більше сподобався; формулювання відповідей на запитання, записування думок-вражень, викликаних читанням тексту; виокремлення у тексті та маркування нової інформації; порівняння двох текстів; добір твору, близького за змістом тощо.

Доцільними для змісту у навчальних посібниках для самостійної роботи учнів 3 класу над текстом є завдання на розвиток їх творчих здібностей: розфарбовування, домальовування, малювання ілюстрації; доповнення, придумування заголовка до тексту; прогнозування змісту тексту, героїв за заголовком, ілюстраціями, порівняння власного варіанту із запропонованим текстом; придумування вчинків героїв, іншої кінцівки казки за умови здійснення героями протилежних вчинків, кінцівки тексту; ознайомлення із розказаним у зворотному порядку подій переказом тексту; визначення особи розповідача; переказ тексту зі зміною особи розповідача; внесення у текст заданих змін.

Описані вище навчальні посібники для самостійної роботи учнів 3 класу, розроблені відповідно до навчальної програми «Читаємо. Розуміємо. Творимо» для 2-4 класів (авт. Шевчук Л. М.), радимо використовувати в умовах курсу за вибором.

Висновки. Отже, підсумовуючи викладене, зазначимо, що для самостійної роботи над текстом учнів 3 класу доцільним є використання навчальних посібників, побудованих за блочно-тематичним принципом.

Для система завдань, розміщених у таких посібниках, у порівнянні із аналогічними посібниками для 2 класу, характерне зменшення частки самостійної навчальної діяльності над вдосконаленням техніки читання, та збільшенням –

над відновленням, доповненням тексту, конструюванням слів, речень, тексту, розвитком критичного мислення та творчих здібностей школярів.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911

Літературне читання. 2–4 класи загальноосвітніх навчальних закладів / [Савченко О.Я., Мартиненко В.О., Науменко В.О., Колеснікова Н.М., Лаптева Л.І.] – [Електронний ресурс]. **Режим доступу:** http://www.mon.gov.ua/images/files/one-four/liter_chit_ukr.doc

2. Мартиненко В. Формування змісту літературного читання молодших школярів: сучасний вимір / В. Мартиненко. // Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: дидактико-методичні аспекти: Дайджест 2. – Донецьк: Каштан, 2012. – с.55-63

3. Савченко О. Дидактика початкової школи: підручник для студентів пед. факультетів / О. Савченко. – К.: Генеза, – 1999. – 368 с.

4. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г. Селевко. – Т.1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Хуторской А. Ключові освітні компетентності / А. Хуторской. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/2340>

Шевчук Л. Бабусині хитрощі: навч. посіб. 3 кл. / Л. Шевчук. // В 4 ч. – Ч. 2. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 124 с.

Шевчук Л. Горішки для білочки: навч. посіб. 3 кл. / Л. Шевчук. // В 4 ч. – Ч. 1. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 112 с.

5. Шевчук Л. Коник-стрибунець: навч. посіб. 3 кл. / Л. Шевчук. – В 4 ч. – Ч. 4. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 132 с. + 16 с. вкл.

6. Шевчук Л. Чи мудро збудований світ? / Л. Шевчук. // Казки народів світу. 2 кл.: в 4 ч. – Ч. 3. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. – 148 с.

References

1. Derzhavnyi standart pochatkovoï zahalnoi osvity [the State Standard of the Comprehensive Primary Education]. (2013), (ukr).

2. Literaturne chytannya. 2–4 klasy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / The literary reading. 2–4 grades of the comprehensive educational establishments] (2013), (ukr).

3. Martynenko W. Formuvannya zmistu literaturnoho chytannya molodshykh shkolyariv: suchasnyi vymir [The Formation of the Literary Reading Content for Junior Pupils: a Current Measurement] (2012). Formuvannya klyuchovykh i predmetnykh kompetentnostey molodshykh shkolyariv u navchalnomu protsessi: dydaktyko-metodychni aspekty, pp. 55– 63 (ukr).

4. Savchenko O. Dydaktyka pochatkovoï shkoly: pidruchnyk dlya studentiv ped. fakultetiv [Primary School Didactics: a Textbook for the Students of Pedagogical Departments] (1999), 368 p.

5. Selevko H. Entsyklopedia obrazovatelnykh tekhnolohiy [Encyclopedia of Educational Technologies] (2006), 816 p.
6. Chutorskoy A. Klyuchovi osviti kompetentnosti [The Key Educational Competencies] (2013).
7. Shevchuk L. Babusyni khytroshchi: navch. pos, 3 kl. [Grandma's Tricks: a Manual for the 3rd Form] (2012), 124 p.
8. Shevchuk L. Horishky dlya bilochky : navch. pos, 3 kl. [Nuts for the Squirrel : a Manual for the 3rd Form] (2012), 112 p.
9. Shevchuk L. Konyk-strybunets: navch. pos, 3 kl. [A Horse-Skipjack : a Manual for the 3rd Form] (2013), 132 p.
10. Shevchuk L. Chy mudro zbudovanyi svit: navch. pos, 3 kl. [Is the World Constructed Wisely?] (2013), 148 p.

Шевчук Л. Н.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА НАД ТЕКСТОМ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ 3 КЛАССА

В статье рассматриваются сущность и формы самостоятельной работы учащихся, особенности ее использования в начальных классах, виды заданий для самостоятельной работы над текстом учащихся 3 класса, целесообразные для использования в дополнительных учебных пособиях.

Ключевые слова: *самостоятельная работа учащихся, работа над текстом, учебные пособия для учеников 3 класса, обучение учеников 3 класса.*

Shevchuk L. M.

THE INDEPENDENT WORK ON A TEXT IN THE TEXTBOOKS FOR 3RD FORM

The topicality of junior schoolchildren's independent work on a text based on the principles of the competence-based approach is substantiated in the article. The essence of the pupils' independent work is considered; its types and forms, which are the most expedient for the implementation in the primary school academic process in the area of working on a text, are distinguished.

The State Standard of the Comprehensive Primary Education and the «Literary Reading» curriculum are analysed with a purpose of the selection of the tasks for the independent work on a text by pupils of the 3rd form.

The main branches of the independent work on a text by the 3rd form pupils are identified; the relevant tasks for manuals of the optional course are selected and organized. In particular, there is a few number of tasks on the development of the reading technology: the tasks on the recognition of the words, the sentences, the indentions, the texts, editing, the construction of words, sentences, texts; the fulfilment of the tasks on the semantic and the structural analysis of the composition, the development of the pupils' creative activity on the basis of reading etc.

In manuals, it is expedient to combine texts and the tasks selected above in the small blocks according to the thematic principle.

Keywords: *the independent work of schoolchildren, the work on a text, the textbooks for the 3rd form, teaching 3rd form pupils.*

УДК 371.315.6:81

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 5 КЛАСУ

Г. Т. Шелехова,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

В. І. Новосьолова,

кандидат педагогічних наук,

А. В. Ярмолюк,

кандидат педагогічних наук,

*Інститут педагогіки НАПН України,
лабораторія навчання української мови
e-mail : red_umlsh@ukr.net*

У статті висвітлено особливості побудови нового підручника української мови для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання на засадах компетентнісного підходу. Автори враховують сучасні вітчизняні й світові підходи до мовної освіти, пропонують механізми впровадження в навчальний процес компетентнісного, а також когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів до навчання; формування ключових компетентностей розглядають як передумову успішної самореалізації сучасного школяра в суспільстві.

Ключові слова: *підручник української мови, 5 клас, компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, система різнорівневих вправ і завдань, самоконтроль, самоаналіз, мотивація, рефлексія.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань, які потребують розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, умінь самостійно здобувати нові знання й розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Масштабність поставлених сучасним суспільством проблем

різко загострює актуальність саме проблеми компетентності в педагогічній і психологічній науках. Помітна світова тенденція до виокремлення зусиль і досягнень кожної особистості. Компетентнісний підхід стає інструментом формування компетентного учня, акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання й передбачає, що учень набуває вмінь діяти в ситуаціях активного вибору. Нині компетентнісний підхід розглядається як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів.

Зміни у змісті мовної освіти, переорієнтація програм і педагогічних технологій зумовлені переосмисленням ролі знань і зосередженням уваги на вправності застосовувати їх у нових умовах, нагальною потребою нашого часу у зміцненні орієнтирів зі знаннями на практичний компонент, важливістю повноцінного засвоєння мовних знань і водночас реалізації завдань усіх ліній змісту мовної освіти, передбачених в оновленому Державному стандарті базової й повної загальної середньої освіти України, орієнтованість процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його компетентностей. Це спонукає до нових пошуків, змін у галузі освіти, зокрема мовної, відповідно до суспільних потреб формування національно свідомої, духовно багатой, творчої особистості, здатної орієнтуватися в інформаційному потоці, ефективно спілкуватися в різних мовленнєвих ситуаціях тощо.

Оскільки суспільні й державні вимоги до якості мовної освіти детермінують і нові вимоги до навчальної книги, оновлення й удосконалення змісту навчання передбачає якісні зміни в теорії й практиці підручникотворення.

З огляду на зазначене актуалізується проблема вдосконалення й оновлення змісту освіти й аналіз досліджень у цій галузі й водночас створення й видання підручників нового покоління, адже в шкільному підручнику як в основному компоненті освітнього процесу має відображатися конкретний зміст навчальних програм, основні цілі освіти й виховання. Без створення підручників нового покоління неможливе досягнення сучасної якості освіти, відповідності її актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства й держави.

Оскільки значна частина наявного фонду навчально-методичного комплекту з реалізації змісту освіти підлягає повторній експертизі й оновленню, підготовка будь-якого виду навчальної продукції передбачає зважений і конструктивний підхід до цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Оновлена програма з української мови (для шкіл з українською мовою навчання), створена відповідно до вимог Державного стандарту, має компетентнісне спрямування, ураховує інші суспільно й життєво важливі чинники: державний статус української мови, суспільні функції мови, специфіку її як навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність різнобічно впливати на учнів, сприяти формуванню їх як особистостей, готових до активної творчої діяльності у всіх сферах життя суспільства, формувати навички самостійної навчальної діяльності, самоосвіти й самореалізації, орієнтує на сучасні організаційні форми, ме-

тоди й технології навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах [3].

З огляду на актуальність проблеми компетентнісного навчання сьогодні активно досліджуються різні аспекти його, зокрема, модернізація освіти на основі компетентнісного підходу (Бермус О., Бібік Н., Болотов В., Волкова О., Галєєва Н., Єрмаков І., Зеєр Е., Олейникова О., Парашенко Л., Сєриков В., Тархан Л., Хуторський А., Царькова Є. та ін.); методи реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн (Зимня І., Овчарук О., Пометун О. та ін.); сутність компетентностей (Зеєр Е., Крисан О., Татур Ю., Хуторської А. та ін.); моніторинг рівнів досягнення компетентностей (Кеурлайнен Х., Локшина О., Савчин М., Пашенко О. та ін.).

Проблему оновлення змісту й структури підручників пов'язують із важливістю набуття учнями необхідних життєвих компетентностей. Науково-методичні засади побудови компетентнісно спрямованої освіти з визначенням у ній ролі й місця ключових і предметних компетентностей найбільш повно на сьогодні розробили В. Краєвський і А. Хуторський.

Шкільний підручник як складна дидактична категорія постійно перебуває у полі зору вчених (Біблер В., Безпалько В., Блох А., Гранік Г., Гречихін А., Зуєв Д., Кодлюк Н., Лернер І., Макасовський В. та ін.).

Зарубіжні педагоги розглядають підручник як засіб, спрямований передусім на розвиток в учнів умінь працювати, розкриття методики навчання, використання їхнього досвіду. Зокрема, у працях Ф.-М. Жерара й К. Роеж'єра йдеться про такі функції шкільного підручника: надання знань, розвиток умінь і навичок, закріплення та оцінювання знань, допомога в інтеграції їх, довідник, соціальне й культурне виховання [2, с. 32].

Метою статті є висвітлення особливостей побудови нового підручника української мови для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Запровадження Державного стандарту, оновленої програми з української мови, нової структури загальноосвітніх навчальних закладів, зміна акцентів в навчальному процесі на готовність учня застосовувати здобуті знання й набуті вміння й навички для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті, потребують *відповідного* усім запитам *підручника* як важливого засобу формування комунікативної компетентності школярів, носія позитивних змін шкільної освіти, що сприятиме організації всіх форм роботи й скеровуватиме вчителя на реалізацію важливих завдань сучасної мовної освіти.

Як зазначає А. Хуторської, «перш ніж задавати методологічну основу конструювання конкретного підручника, необхідно визначитися, якій освітній системі він буде служити [5]».

У навчальному процесі підручник є носієм змісту й моделлю процесу навчання (оскільки відображає визначені авторським колективом цілі навчання, компоненти змісту освіти, методи навчання та його організаційні форми)

і водночас розкриває послідовність викладу навчального матеріалу, задає основи сценарію навчального процесу. На думку Г. Донського, «одним із показників якості підручника слід вважати створення методичних можливостей побудови різних варіантів уроків для вчителів із різним рівнем кваліфікації [1, с. 85]».

Науковці лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України, працюючи над дослідженням проблеми формування в учнів 5-7 класів комунікативної компетентності як ключової і предметної, створили експериментальний підручник української мови для 5 класу. У процесі створення його враховано світові освітні тенденції щодо *компетентності* як передумови успішної самореалізації сучасного випускника в суспільстві й запоруки розвитку самого суспільства, оскільки компетентнісний підхід передбачає формування активної позиції школярів у процесі здобуття знань, накопичення практичного досвіду творчого застосування їх у нових умовах.

Комунікативна компетентність є складником спілкування, «...системою внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії людини з іншими людьми завдяки її адекватній орієнтації у власному психологічному потенціалі й потенціалі партнера, у комунікативній ситуації та задачі. У комунікативній компетентності як інтегральному утворенні можна виділити такі компоненти: цінності, орієнтації, мотиви, установки, відносини, знання, уміння, навички, досвід, особистісні риси індивіда, пізнавальні процеси та емоційну сферу [4, с.10]».

З огляду на це у шкільній практиці навчання української мови широкого впровадження набувають інтерактивні методи, актуальною є різноманітність форм самостійної роботи, що сприятиме спрямуванню на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем комунікативної компетентності.

Показниками рівня сформованості комунікативної компетентності учнів автори вважають чотири фактори: *мотиваційний* (зміни в мотивах, потребах, інтересах, установках); *когнітивний* (зміни в якості знань); *поведінковий* (зміни в поведінці, стосунках); *оцінно-рефлексивний* (зміни в оцінці, самоаналізі, аргументації).

Засобами формування комунікативної компетентності як ключової і предметної обрано діяльнісні форми й методи навчання (рольові ігри, дослідницька діяльність, пошукова діяльність, метод проектів, розв'язування проблемних завдань, практичні роботи тощо); вербальні методи (обговорення, аналіз ситуацій, дискусія тощо).

Однією із основних функцій підручника нового покоління має бути функція *самоосвіти*. З нею тісно пов'язані виховна й розвивальна функції, що регулюються ціннісним і змістовим компонентами, сприяють раціональній організації процесу опанування навчального матеріалу з української мови, ефективній самоосвіті шляхом залучення системи запитань і завдань для самоперевірки й самоконтролю.

Реалізація компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів неможлива без здобуття глибоких знань, адже важлива його ознака – це здатність

тих, хто навчається, до самонавчання в подальшому житті й водночас усвідомлення внутрішньої потреби навчатися протягом життя.

Особливістю експериментального підручника української мови для 5 класу передусім є те, що він побудований на комунікативній основі, за змістом і структурою відповідає чинній програмі з української мови для шкіл з українською мовою навчання (2012). Шляхом добору теоретичного, практичного й ілюстративного матеріалу авторський колектив намагався максимально узгодити прогнозовані результати шкільної мовної освіти з потребами суспільства. Таким чином цей підручник за своїм змістом і функціональним спрямуванням є важливим засобом навчання української мови й мовної самоосвіти.

Підручник містить якісно нові підходи до навчального процесу. Головна мета, яку поставили перед собою автори підручника, – це забезпечення більш ефективної реалізації навчальних, виховних і розвивальних завдань, спрямованих на формування творчої мовної особистості, здатної активно й ефективно спілкуватися, засобами мови знаходити розв'язання різноманітних життєвих проблем і ситуацій. Методичний апарат підручника спрямований передусім на розвиток мовлення учнів: збагачення їхнього словникового запасу новими лексемами, фразеологізмами, крилатими висловами, формування вмінь і навичок узагальнювати й систематизувати інформацію, виділяти в ній головне, осмислювати і творчо застосовувати в нових умовах. Таким чином, вивчення мовної теорії передбачається здійснювати крізь призму активної мовленнєвої практики. Особлива увага приділяється розвитку творчих здібностей учнів, особистісного становлення, що має велике значення для мовленнєвого розвитку.

Авторська система вправ і завдань базується на текстоцентричній основі, характеризується багатофункціональністю, гнучкістю, різноманітністю стилів і жанрів, містить завдання різного рівня – від репродуктивного до творчого. Дотримання в підручнику балансу між завданнями репродуктивного й пошукового характеру сприяє активізації пізнавальної активності учнів. Крім того, передбачено вправи й завдання проблемного, ситуаційного характеру, такі, що потребують організації групової діяльності; диференційовані завдання за рівнем складності й інтересами учнів (на такі завдання орієнтують відповідні умовні позначення); залучення учнів-персонажів, що сприяє актуалізації вивченого, вихованню в школярів бережливого ставлення до навколишнього світу, ціннісного світосприйняття.

Теоретичний матеріал подано з урахуванням віку дітей, водночас виділено головне, найважливіше для осмислення й засвоєння, а місця, що викликають труднощі під час опрацювання, де учні можуть припуститися помилок, виділяються рубриками й позначками «Зверніть увагу!», «З'ясуйте лексичне значення слова за тлумачним словником». В окремі групи об'єднано вправи, що передбачають пошук аргументації, шляхів розв'язання й критичного аналізу («Поміркуйте!»), додаткових зусиль аналітичного характеру («Завдання підвищеної труднощі»), самостійного визначення власних досягнень («Само-

контроль»), прагнення перспектив власного розвитку («Рефлексія»). Автори пропонують зразки й алгоритми мисленнєвих операцій, диференційовані за-вдання для самоконтролю тощо.

Елементом новизни у підручнику є також сприяння свідомому засвоєнню учнями теоретичного матеріалу шляхом спостережень над функціонуванням того чи іншого мовного явища в почутому чи самостійно прочитаному тексті, закріплення його в процесі створення власних висловлювань. Саме тексти в підручнику є засобом розвитку мовних, мовленнєвих умінь і навичок, слугують матеріалом для збагачення й розвитку усного й писемного мовлення, ілюстрації, аналізу функціонування мовних одиниць різних рівнів, розвитку інтересу до мови, патріотичного, морального та естетичного виховання учнів тощо. Дидактичний матеріал підручника увібрав кращі зразки вітчизняної художньої прози, поезії, публіцистики, тексти сприяють розвиткові образного й логічного мислення, вчать полемізувати, виклад має проблемний характер. Практичну роботу за підручником спрямовано на розуміння й прийняття моральних людських стосунків і формування зальнолюдських цінностей.

Підручник передбачає три рівні засвоєння мовного матеріалу, а саме: а) сприймання навчального матеріалу, його запам'ятовування й відтворення; б) повторення матеріалу для усвідомлення знань на основі певних зразків; в) засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних завдань, водночас учні виявляють свої творчі здібності.

Належне місце в підручнику відведено різнорівневим завданням комунікативного характеру, що передбачають диференційоване навчання мови й мовлення й сприяють розвиткові індивідуальних здібностей учнів, розширенню їхніх пізнавальних і креативних можливостей, формуванню навичок навчатися самостійно.

У підручнику чимало методичних знахідок, спрямованих на активізацію навчального процесу: системна словниково-семантична робота з незнайомими словами; мотивування учня перед певним видом роботи; засвоєння знань шляхом розв'язання проблемних, ситуативних, рефлексійних завдань.

На формування активної пізнавальної діяльності школярів у процесі навчання українського мовлення спрямовані різноманітні *форми* навчальної діяльності, на які системно скеровує підручник. Йдеться про групову форму, що значно розширює можливості співробітництва школярів, активізує й розвиває мовленнєві здібності, актуалізує потенційні можливості учнів, формує позитивне ставлення до навчання, прагнення досягти успіху під час учіння, забезпечує мотивацію його, навчає працювати в колективі, формує в учнів почуття відповідальності за колективні рішення й результати роботи.

Належне місце відведено реалізації методу проєктів, що передбачає ретельну підготовку вчителя й алгоритм діяльності учнів, на який скеровує їх учитель. Підготовка учнями особистісно важливих проєктів на лінгвістичні, міжпредметні, соціокультурні теми – це дієвий чинник саморозвитку підростаючого покоління.

Для формування й розвитку рефлексійних умінь і навичок на уроках української мови пропонуються навчально-практичні й навчально-пізнавальні завдання, що передбачають самостійне критичне оцінювання чи аналіз власної навчальної діяльності з позицій відповідності здобутих результатів навчальним завданням, цілям і способам дій, виявлення позитивних і негативних факторів, що впливають на результати та якість виконання завдання, а також самостійної постановки навчальних завдань (що треба змінити, виконати по-іншому, додатково дізнатися і т. п.); вираження ціннісних суджень, своєї позиції з обговорюваної проблеми на основі наявних уявлень про соціальні, особистісні й естетичні цінності, морально-етичні норми, а також аргументації (пояснення або коментаря) своєї позиції тощо. Наприклад: *«Проаналізуйте самостійно урок і дайте відповіді на запитання: Що нового я дізнався (дізналася) сьогодні? Чи корисні для мене ці знання? Чи відчуваю я себе на один крок сильнішим (сильнішою) у грамотності? Чи зможу я пояснити ці правила сторонній людині? Чи повною мірою я включився (включилася) у процес уроку? Що із вивченого видалося найскладнішим? Або: «Проаналізуйте свою навчальну діяльність і результати її на уроці за такими ознаками: важливість теми для вас, ваша активність, старанність, наполегливість, бажаний чи небажаний результат. Поставте собі загальну оцінку за урок»; «Дайте відповідь на запитання: Чи задоволений (-а) я своєю роботою на уроці? Продовжте речення: Я сьогодні зрозумів (-ла), що...; Мені приємно, що ...; Для того, щоб бути грамотним, необхідно...; Я збагатив (-ла) свої знання такою інформацією...» тощо.*

Навчальний матеріал підручника структуровано за чотирма змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною і діяльнісною.

Мовна змістова лінія представлена у вигляді системи понять з курсу української мови в певному класі. *Мовленнєва* – містить матеріал для організації й проведення уроків розвитку мовлення, систему вправ і завдань, спрямовану на формування в п'ятикласників умінь і навичок ефективної мовленнєвої діяльності у різних ситуаціях спілкування і в усіх чотирьох його видах: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Соціокультурна змістова лінія представлена в підручнику системою текстів, що висвітлюють питання, пов'язані з історією, матеріальною й духовною культурою українського народу, загальнолюдськими цінностями, рідною природою, рослинним і тваринним світом, видатними історичними постатями тощо.

Основу *діялісної змістової лінії* становить система вправ, що передбачає застосування правил розумових дій у різних навчальних ситуаціях (аналіз, зіставлення, узагальнення, моделювання мовного матеріалу тощо), уміння організуватися на виконання поставлених завдань і реалізується шляхом виконання вправ і завдань.

Багато уваги автори підручника приділяють реалізації міжпредметних (з літературою, історією, мистецтвом, біологією та ін.) і внутрішньопредметних

зв'язків, що забезпечує можливість послідовно посилювати пізнавальний інтерес учнів, розширювати кругозір, формувати ставлення до довкілля, збагачувати мовлення учнів мовними засобами (новими лексичними одиницями, прислів'ями й приказками, метафорами, епітетами й порівняннями, афоризмами тощо).

Висновки. Експериментальний підручник української мови для 5 класу є навчальною книгою нового покоління, яка відповідає сучасним освітнім стандартам. У ньому істотно оновлено зміст і вдосконалено структуру, що підпорядковані основній меті – формуванню в учнів комунікативної компетентності як ключової і предметної. Структура підручника дає змогу вчителю реалізувати авторські підходи, можливості для проведення уроків з мови, матеріал яких пов'язаний темою соціокультурної змістової лінії програми, розвивати в учнів інтерес до самостійної роботи з підручником, довідковим матеріалом, уміщеним у ньому (пам'ятки, тлумачний словничок, словничок синонімів), стимулювати розвиток мовлення й мислення п'ятикласників (у ньому виокремлено матеріал до уроків розвитку мовлення), оцінювати власні й чужі навчальні досягнення (виконання навчальних і контрольних тестових завдань, аналіз результатів їх), навчати учнів нести відповідальність за власні вчинки тощо.

Література

1. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника [текст]/ Г. М. Донской // Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников. – М.: Просвещение, 1985. – Вып. 15. – С. 70 – 86. – С. 85.
2. Жерар Ф.-М. Роеж'єр К.. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники [текст]/ Ф.-М Жерар., К. Роеж'єр. – К.: Анод, 2001. – 352 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; українська література. 5-9 класи. – К.: Освіта, 2013. – 160 с.
4. Хом'як А. П. Педагогічні технології формування комунікативної компетентності старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / А. П. Хом'як. – К., 2010. – 22 с.
5. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [текст]/ А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 11.

References

1. Donskoy G. M. Tipologicheskie svoystva sovremennogo uchebnika [tekst]/ G. M. Donskoy // Problemy shkol'nogo uchebnika: Tipologia shkol'nykh uchebnikov. – M.: Prosveshhenie, 1985. – Vyp. 15. – S. 70 – 86. – S. 85.
2. Zherar F.-M., Roehzyer K. Yak rozroblyaty ta otsynyuvaty shkil'ni pidruchnyky [tekst]/ F.-M Zherar., K. Roehzyer. – K.: Anod, 2001.- 352 s.
3. Navchal'ni programy dlya zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv: Ukrains'ka mova; ukrains'ka literatura. 5-9 klasy.- K.: Vydavnychiy dim «Osvita», 2013. – 160 s.

4. Homyak A. P. Pedahohichni tekhnolohii formuvannya komunikativnoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennya predmetiv humanitarnoho tsykladu : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kandydata ped. nauk : spets. 13.00.09 «Teoriya navchannya» / A. P. Homyak. – K., 2010. – 22 s.

5. Hutorskoï A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoi sisteme [tekst] / A. V. Hutorskoï // Pedagogika. – 2005. – №4. – S.11.

Шелехова Г. Т., Новоселова В. И., Ярмолюк А. В.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УЧЕБНИКЕ ПО УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 5 КЛАССА

В статье посвящены особенности построения нового учебника украинского языка для 5 класса общеобразовательных учебных заведений с украинским языком обучения на основе компетентностного подхода. Авторы учитывают современные отечественные и мировые подходы к языкового образования, предлагают механизмы внедрения в учебный процесс компетентностного, а также когнитивно-коммуникативного, личностно ориентированного и деятельностного подходов к обучению; формирование ключевых компетентностей рассматривают как предпосылку успешной самореализации современного школьника в обществе.

Ключевые слова: учебник украинского языка, 5 класс, компетентностный подход, коммуникативная компетентность, система разноуровневых упражнений и заданий, самоконтроль, самоанализ, мотивация, рефлексия.

Shelekhova G. T., Novoselova V. I., Yarmolyuk A. V.

IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH IN THE TEXTBOOK ON UKRAINIAN LANGUAGE FOR GRADE 5

The paper presents the design features of the new Ukrainian language textbook for Grade 5 secondary schools with Ukrainian language competency-based approach. The authors take into account the current domestic and international approaches to language education, offer mechanisms for implementing the competency in the learning process, as well as cognitive-communicative, learner-oriented and activity approaches to learning; formation of key competencies considered as a prerequisite for the successful fulfillment of the modern schoolboy in society. Presented a tutorial on the content and nature of the spirit of the time and content of the current curriculum in the Ukrainian language, aiming at the realization of the main objectives of education and training.

Element of novelty in the textbook there promoting the conscious appreciation of the students theoretical material by observing the operation of a linguistic phenomenon to hear or read the text on their own, securing it in the process of creating your own statements. It is the texts in the textbook are a means of language development, speech skills, serve as material for the enrichment and development

of speech and writing, illustration, analysis of linguistic units at different levels of development of interest in the language, patriotic, moral and aesthetic education of students, etc. Didactic .. textbook material has absorbed the best examples of domestic fiction, poetry, journalism, texts contribute to the development of imaginative and logical thinking, learn to argue, the presentation is problematic nature. Practical work by the book is aimed at understanding and acceptance of human relationships and moral formation *obschecheloveskih* values.

Keywords: *Ukrainian language textbook, Grade 5, competence approach, communicative competence, the system of multi-level exercises and activities, self-control, self-awareness, motivation, reflection.*

УДК 371.671: 94

ПРОБЛЕМИ КОНСТРУЮВАННЯ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

В. С. Яценко,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії
географічної і економічної освіти,
Інституту педагогіки НАПН України,
e-mail: v.iatsenko@mail.ru*

В науковій публікації розкриваються основи вирішення проблеми конструювання підручників географії 6-7 класів. В основі написання якісного підручника який сприятиме підвищення рівня засвоєння географічних знань є дотримання дидактичних принципів, зокрема, екологізації шкільної освіти; підвищення власної самооцінки учнів, використання міжпредметних зв'язків, тощо.

Ключові слова: *конструювання підручника, якість знань, екологізація освіти, самооцінка учня, міжпредметні зв'язки.*

Постановка проблеми. Оновлення державних стандартів з географії 2011 року [3] стимулювало процес оновлення навчальних програм для основної школи [2]. Зокрема було внесено суттєві міни у змістову частину оновленої навчальної програми. На часі здійснення спроб конструювання підручників географії основної школи для учнів 6-7 класів. Адже на сьогодні немає ні одного підручника, який би відповідав новим держстандартам з географії. Так роботи науковців О.С. Пасічника [5], Л.І. Курач [6] та інших обґрунтовують необхідність такого конструювання з іноземних мов та мов й літератури етнічних меншин. Природничі науки на жаль таких ґрунтовних розробок не мають.

Аналіз останніх досліджень і публікацій про розробку актуальних методичних проблем, як ми зазначали вище, – у сферах мовознавства (Пасічник О. С., Курач Л. І. та ін.) та педагогіки, методики окремих предметів – екологізації навчально-виховного середовища освітнього закладу (Большак Л. І., Кудикіна Н. В., Хилько М. І. та ін.), диференціація навчання учнів 7-11 класів (Дейніченко Т. І., Жовтан Л. В. та ін.), самооцінки учня (Максименко С. М., Музика О. Л. та ін.), краєзнавчого принципу (Совгіра С. В.) тощо.

У новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [3] враховано результати впровадження новітніх методичних розробок, зокрема, з теорії і методики навчання географії. Адже, у розробці держстандарту брали участь і співробітники лабораторії географічної і економічної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Формулювання цілей статті є обґрунтування основ вирішення проблем конструювання підручників з географії для основної загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ролі підручника в процесі навчання географії і проблем його конструювання у сучасних умовах, дали змогу науковцям НАПН України зробити ряд висновків, які будуть корисними для авторів-початківців. Зокрема отримані результати підтвердили, що підвищення рівня засвоєння географічних знань знаходиться в прямій залежності від якості навчального підручника. У поняття «*якісний підручник*» вкладають наступний зміст: зміст підручника легко засвоюється учнями без сторонньої допомоги, він дозований у відповідності із віковими особливостями учня основної школи, добре ілюстрований, викладений доступною мовою, забезпечений якісною поліграфією і такими методичними прийомами, які викликають інтерес до нього.

Зміст підручника має бути сконструйований таким чином, щоб він сприяв формуванню у свідомості учня фундамент цілісного бачення картини світу, навчав її просторовому (географічному) мисленню, виховував повагу і любов як до своєї Батьківщини, так і до історії та культури інших народів.

У сучасних підручниках написаних відповідно до оновлених навчальних програм з географії має бути посилено культурно-гуманістичне звучання географії і відповідно спрямовані зусилля на зменшення виробничої домінанти на користь гуманістичного і соціального підходів. Підручник повинна пронизувати думка про те, що люди сьогодні, як ніколи раніше, постійно співвідносять власні дії з можливостями природного середовища, враховуючи закони природної регуляції біосфери (екологічний аспект). Таким чином підручник зможе реалізувати принцип *екологізації* шкільної освіти, зокрема, географічної, спрямованої на виховання у підлітків природньоохоронної свідомості. Слід врахувати також побажання учителів географії, які рекомендують у підручниках 6-7 класів більше уваги приділялось питанням *диференціації навчання* і щоб обсяг навчального матеріалу не перевищував ліміт відведеного часу, що мало місце у підручниках попередніх поколінь. Їх критикували за

відсутність необхідної системності знань, на розчленованість базових і похідних категорій, на недостатню концептуально-понятійно ієрархію. Бажано максимально врахувати ідею методичного положення, згідно з яким будь-яке наукове поняття не повинно бути абстрактно-загальним відносно суб'єкта його засвоєння. Воно несе у собі індивідуально-особистісні ознаки. Лише тоді поняття матиме для учня належну дієвість і отримає практичне застосування як його світоглядна одиниця. Добре, коли підручник географії ставить учнів у позицію активних суб'єктів навчальної діяльності, що дозволяє їм постійно підвищувати власну особистісну *самооцінку* [7]. Це забезпечується, по-перше, варіативністю самих навчально-пізнавальних завдань, що дає змогу учням реалізувати потребу вільного вибору цих завдань згідно з власною підготовкою, по-друге, своєрідністю лінгвістичної структури самого тексту пропонованих завдань, що значною мірою теж забезпечує досягнення позитивного ефекту диференційованого підходу. Позитивний вплив на якісне засвоєння тексту підручника мають також запитання, що стоять перед параграфами. Вони носять в основному пропедевтичний характер і мають за мету зацікавити учнів матеріалом, перевірити їх ерудицію. Необхідно дещо переосмислити таке традиційне завдання курсу, як формування у учнів уміння працювати зі *статистичним матеріалом*. Утримати в пам'яті велику кількість цифр (особливо, які ілюструють економічні показники, що швидко змінюються), природно, неможливо, та і потреби в цьому не має. Тому бажано залишити у підручнику мінімум цифр, так званих цифрових орієнтирів, необхідних для формування географічних понять. Виходячи з цього багато статистичних показників у підручнику слід округлити і представити у порівнянні, що робить їх більш наочними.

Важливим чинником, що сприяє формуванню інтересу до предмета, є рубрика «Це цікаво знати». Вона знайшла вже своє законне місце у підручниках останніх поколінь. Тут представлені цікаві факти або події, що доповнюють характеристику природного об'єкта, який вивчається. Добре обгрунтовано особливості такого використання у загальній методиці навчання географії (автори Топузов О. М. та ін.) [8].

Якість шкільного підручника значною мірою залежить від того, як розв'язане завдання «що і скільки» відібрано для внесення до його змісту. Найперше, тут необхідно опиратись на змістовне ядро, яке вбирає в себе перевірені часом географічні знання. Вони незалежні від політичних орієнтирів і економічних моделей розвитку суспільства, які можуть змінюватися. По-друге, бажано відбирати до підручника такі географічні знання, які:

- а) потрібні людині у повсякденному житті та її професійній діяльності;
- б) сприяють розумінню інших галузей знань;
- в) стимулюють інтелектуальну діяльність учнів і розширюють їх географічний кругозір.

По-третє, теоретичною основою конструювання підручників повинні слугувати принципи, на яких базуються географічні знання, а саме: принцип регіоналізму, екологізму, антропогенізму.

По-четверте, рекомендується опиратись на певні дидактичні принципи і підходи:

- розробка змісту відбувається після визначення мети і завдань навчання;
- обов'язкове дотримання принципу достатності мінімуму змісту, який дозволяє вирішити питання співвідношення теорії і практики на кожному рівні навчання;
- завдання принципу наступності, кожний новий етап навчання базується на мінімальних результатах географічної підготовки попередніх етапів;
- принцип еквівалентності дозволить погодити національну систему навчання географії з подібними системами інших країн;
- завдяки принципу історизму значно посилюються взаємозв'язок між окремими компонентами природи.

Крім того, бажано не залишили поза увагою *краєзнавчий підхід*, завдяки якому досягається мета більш чітко відобразити проблеми соціальної географії. У поєднанні з вивченням природних компонентів він дозволив підійти до розуміння особливостей території з іншої точки зору – від людини і її соціальної спільності. Так Совгіра С.В. спрямовує напрям дослідження у використанні краєзнавчого підходу до екологічного виховання.

Наступний важливий підхід, який бажано використовувати при відборі змісту, – використані у підручнику знання з інших предметів природничого і соціально-економічних циклів, тобто, використання *міжпредметних зв'язків* [9], що дасть змогу конкретизувати і більш глибоко осмислити географічні знання. Слід уникати помилок багатьох авторів, які конструювали шкільні підручники методом скорочення тексту відповідних вузівських посібників. З цього приводу Б.М. Неменський зазначав: «Коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і прилаштовуємо це до незначної кількості годин у школі, обрубуючи при цьому до мінімуму все, що тільки можна, замість живого дерева науки ми одержуємо більш-менш рідину, яку діти знають як і для чого її використати» [4].

Висновки. Загалом ми окреслили систему конструювання підручників географії 6-7 класів, яка спрямовує авторів майбутніх підручників опиратись на науковий підхід у цій справі, використання новітніх знань і технологій, реалізації творчого потенціалу учня.

Очевидно, що конкретні функції шкільного підручника географії в системі освіти не лишатимуться без змін і у майбутньому вирішальну роль відіграватимуть навчально-методичні комплекси, як основні засоби навчання. Тому вже сьогодні необхідно розпочати роботу з їх створення.

Література

1. Большак Л. І. Екологізація освіти як соціальна потреба сучасного суспільства: автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 / Большак Л. І.; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2012. – 20 с.

2. Географія. Навчальна програма для учнів 6-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] = Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/, вільний. – Загол. з екрану. – Мова укр.

3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс] = Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>, вільний. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Неменський Б. М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А. В. Петровского. – 1989. – С. 130.

5. Пасічник О. С. Тенденції конструювання змісту підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів України (80-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пасічник О. С.; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.

6. Проблеми конструювання підручників з мов і літератур етнічних меншин для початкової і основної школи: монографія / [Курач Л.І. та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 143 с.

7. Самооцінка учня / [Упоряд.: С. Максименко та ін.]. – К.: Главник, 2004. – 109, [2] с.

8. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К.: Картографія, 2012. – 511 с.

9. Федорак М. І. Міжпредметні зв'язки шкільної географії / М. І. Федорак. – К.: Вид-во «Рад. школа», 1972. – 56 с.

References

1. Bolshak L. I. Greening of education as a social need of modern society : Author. Thesis Candidate. philosopher. sciences: 09.00.10 / Bolshak L. I. , Nat. ped. Univ them. MP Drahomanova . – К. , 2012. – 20 p.

2. Geography. The curriculum for pupils of 6-9 grades of secondary schools [electronic resource] = Access : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/ / free. – Dividers . the screen. – Language Ukrainian.

3. State Standard of secondary education / Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011 № 1392 [electronic resource] = Access: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/> , free. – Dividers . the screen. – Language Ukrainian.

4. Nyemensky B. N. Ways ochelovechyvaniya schools / New pedagogical thinking / Ed. A. V. Petrovsky . – 1989 . – S. 130.

5. Beekeeper O. S. Trends in constructing the content of textbooks in foreign languages for secondary schools Ukraine (80- ies of XX century. – Beginning of XXI century.) : Abstract. Thesis candidate. ped. sciences: 13.00.01 / O. S. Beekeeper , Zhitomir. state. Univ them. Franko . – Exactly, 2011. – 20 p.

6. Problems of designing textbooks languages and literatures of ethnic minorities for elementary and primary schools : monograph / [L. I. Kurach and others.] Nat. Acad. ped. Sciences of Ukraine , Institute of Education. – K.: Pedagogical ideas , 2012. – 143 p.

7. Self pupil / [Eds.: S. Maksymenko et al.] . – K. Hlavnuk , 2004. – 109, [2] p.

8. Topuzov A. M. General methods of teaching geography : a textbook / O. Topuzov , V. N. Samojlenko , L. P. Vishnikina . – K. : Cartography , 2012. – 511 p.

9. Fedorak N. Intersubject communication school geography / N. Fedorak. – K.: Type of « Sov. School », 1972. – 56 p.

Яценко В. С.

ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ ГЕОГРАФИИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ.

В научной публикации раскрываются основы решения проблемы конструирования учебников географии 6-7 классов. В основе написания качественного учебника способствующим повышению уровня усвоения географических знаний является соблюдение дидактических принципов, в частности, экологизации школьного образования, повышение собственной самооценки учащихся, использование межпредметных связей и т.д.

Ключевые слова: конструирование учебника, качество знаний, экологизация образования, самооценка ученика, межпредметные связи.

Yatsenko V.

PROBLEMS OF CONSTRUCTION OF BASIC SCHOOL GEOGRAPHY TEXTBOOKS.

The scientific report introduces the approach to the problem of designing the geography textbooks 6-7 classes. At the heart of quality of writing a textbook should encourage a greater level of adoption of geographical knowledge is compliance with the principles of teaching , in particular, the greening of school education, the development of creative abilities of students by improving self-esteem , the use of interdisciplinary connections , etc. in compliance with the provisions of the new national standard.

The new State Standard of basic and upper secondary education have benefited from the introduction of new methodological developments, in particular, the theory and methods of teaching geography. After all , participated in the development of state standards and the laboratory staff of geographic and economic foundation of the Institute of Pedagogy NAPS of Ukraine.

Keyword: design textbook, the quality of knowledge, the greening of education, student self-esteem, cross-curricular links.